

PORTA LINGUA – 2016

**A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a
kutatásban**

**cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról**

BUDAPEST
2016

Sorozatszerkesztő:
Dr. Bocz Zsuzsanna

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Lektorok:
Aradi András
Dr. Demeter Éva
Dr. Fischer Márta
Jon Marquette
Dr. Kurtán Zsuzsa
Dr. Seidl-Péché Olívia
Dr. Sturcz Zoltán
Zákány Judit

ISSN 1785-2420

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2016

Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ TANULMÁNY	5
FISCHER MÁRTA: <i>Mit üzennek előadásaink, mit rejtenek írásaink?</i>	7
KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS.....	13
ARADI ANDRÁS: <i>A kontextus mint a szövegértelmezés meghatározó tényezője a relevanciaelméletben és a fordítás gyakorlatában</i>	15
BETÁK PATRÍCIA: <i>BME-TFK-PROFORD mentorprogram 2016</i>	27
BOCZ ZSUZSANNA: <i>Az olasz rosso és a magyar "piros"/"vörös" átvitt értelmű jelentéseiről</i>	39
HAJDU ZITA: <i>Developing Intercultural Competencies in Foreign Language Education</i>	53
HRIVÍKOVÁ, TATIANA: <i>Value Orientation as an Instrument in Developing Intercultural Competence</i>	65
NÉMETH TIMEA – SZÁNTÓNÉ CSONGOR ALEXANDRA: <i>Intercultural Orientation of Freshmen at the Medical School of the University of Pécs</i>	77
NÉMETHOVÁ, ILDIKÓ: <i>Human Behavioural Diversity across Cultures</i>	85
SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA	97
ÉLTHES ÁGNES: <i>Urbanisztikai térben építészeti lexika Zola Le ventre de Paris (Párizs gyomra) című regényében</i>	99
KOŽARIKOVA, HENRIETA: <i>Borrowing of English Financial Terminology</i>	117
RODEK BEGELLA ANNAMÁRIA: <i>Poliszém szavak jelentésprioritásának módosulása a mentális lexikonban</i>	125
SEIDL-PÉCH OLÍVIA: <i>Az új helyesírási szabályzat változásai a terminológia szemszögéből</i>	141
STURCZ ZOLTÁN: <i>Megállapítások hallgatóink anyanyelvi-szaknyelvi tudatáról</i>	151
SZEKRÉNYESNÉ RÁDI ÉVA: <i>Gazdasági szaknyelvi metaforák és metonimiák szóasszociációs vizsgálata kognitív nyelvészeti megközelítésben</i>	163
VARGÁNÉ KISS KATALIN: <i>A pénzügyi terminológia fordításának néhány aspektusa</i>	179
SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS.....	193
CZELLÉR MÁRIA: <i>A nyelvkönyvválasztás lehetséges szempontjai a gazdasági szaknyelv oktatásában</i>	195
CZÉREOVÁ, BEÁTA – MAZUROVÁ, HELENA: <i>The Role of Intercultural Communication in Teaching Business English</i>	209
KAŠČÁKOVÁ, EVA: <i>Key Issues in ESP Course Design</i>	219
POLCZ KÁROLY: <i>Az angol marketing szaknyelv oktatásának terminológiai központú megközelítése</i>	231
SPICZÉNÉ BUKOVSZKI EDIT: <i>Nyelvtanulói autonómia a felsőoktatási szaknyelvtanításban</i>	243
TAR ILDIKÓ: <i>Memóriatechnikák alkalmazása – kérdőíves kutatás a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében: A memória hatékony működése</i>	255

WIWCZAROSKI, TROY BRIAN: <i>Meeting Business Demands of University L2 Courses</i>	267
ZSUBRINSZKY ZSUZSANNA: <i>A sikeres tárgyalás kulcsa: az érzelmi intelligencia (EQ)</i>	279

ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE; ÉRTÉKELES, VIZSGÁZTATÁS 291

CSATÁRI DÓRA: <i>Adalékok a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók szaknyelvi kompetenciáinak hasznosításához a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán ...</i>	293
HEGEDŰS ANITA: <i>PROFEX beszédértési feladat validitásának vizsgálata item-analízis alapján.....</i>	307
KISZELY ZOLTÁN: <i>Igazságos(abb) értékelés a magyar nyelvvizsga-szabályozás keretein belül?</i>	317
NAGYNÉ BODNÁR KLÁRA – FARKAS JÁNOS – DOMONYI RENÁTA: <i>Módszertani adalékok a gazdasági szaknyelvi vizsgákon elvárt hallás utáni szövegértési készség fejlesztéséhez a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán.....</i>	327
VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA: <i>Vizsgafordítások, tanfordítások, képesítőfordítások és professzionális fordítók fordításainak tanulságai a szakfordítóképzés számára a lektori paraméterek és a lektori műveletek alapján.....</i>	339

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS..... 355

GYURÓ MÓNKA: <i>Using Grounded Theory as a Method in the Analysis of Drug Abusers' Language</i>	357
HAMBUCHNÉ KÖHALMI ANIKÓ – SZÁNTÓNÉ CSONGOR ALEXANDRA – KRÁNICZ RITA – SÁRKÁNYNÉ LÖRINC ANITA: <i>Szubjektív betegmegnyilatkozások az orvos-beteg dialógusok szekvenciális mintázatában</i>	367
JAKUSNÉ HARNOS ÉVA: <i>A szaknyelvi szövegek tipologizálásának lehetséges szempontjai.....</i>	381
KRÁNICZ RITA – SÁRKÁNYNÉ LÖRINC ANITA – HAMBUCHNÉ KÖHALMI ANIKÓ – NAGY GABRIELLA – RÉBÉK-NAGY GÁBOR – BORONKAI DÓRA: <i>Deixisek előfordulása és típusai kórházi tanórán.....</i>	391
KURTÁN ZSUZSA – SAJGÁL MÓNKA – VINNAI EDINA: <i>A jelentés tisztázása jogász-laikus interakciókban.....</i>	405
SÁRKÁNYNÉ LÖRINC ANITA – RÉBÉK-NAGY GÁBOR – KRÁNICZ RITA – HAMARNÉ SÁVAY JUDIT – HAMBUCHNÉ KÖHALMI ANIKÓ: <i>Együttbeszélések kimenetele családdorvos-beteg interakcióban.....</i>	419
SZÁNTÓNÉ CSONGOR ALEXANDRA – NÉMETH TÍMEA: <i>Jellegzetes nyelvi eszközök angol tudományos közlemények retorikai mozzanataiban</i>	427

ABSTRACTS 435

BEVEZETŐ TANULMÁNY

Fischer Márta

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

Mit üzennek előadásaink, mit rejtenek írásaink?

Az idei évben rendhagyó tanulmánnyal indítjuk a Porta Lingua kötetet. A hagyománnyal ellentétben nem a plenáris előadások tanulmányba szerkesztett, írott változatával találkozhatnak az olvasók, hanem reflexiók, benyomások, gondolatok összegzésével. Felvezető tanulmányról van tehát szó, amely a plenáris előadásokhoz kapcsolódóan fogalmaz meg további munkánk, kutatásaink számára releváns tanulságokat. Mi indokolja e felvezetést és a hagyománytól való eltérést? Írásomat e kérdéssel kezdem.

A Pannon Egyetem Georgikon Karán megrendezett XV. Nemzetközi Szaknyelvi Konferencián a felkért előadók egyikeként követhettem nyomon két nem-nyelvész szakember plenáris előadását. Dr. Kocsis László *„Szőlőtermesztésünk és borászatunk szakmai nyelvhasználatát”* címmel, dr. Tóth Gergely *„Köznyelvtől a jogi definíciókig: a tudományos nyelv szerepe és lehetőségei a talajtani szaknyelv területén”* címmel tartott – a jelenlévők számára felejtethetetlen – előadást. Magam is előadással – a Porta Lingua kötetekben megjelent írásaink elemzésével – készültem, a két kiváló szakembert hallva azonban úgy döntöttem, saját előadásomat lerövidítve inkább e két előadáshoz kapcsolódóan fejtem ki gondolataimat.

Mindazok számára, akik részt vettek a konferencián, nem szorul magyarázatra az, miért éreztem szükségét annak, hogy jó pár percet szánjak e két előadásra való reflektálásra. Maradandó élményben lehetett részünk, amely tanulságos lehet minden nyelvész és nem-nyelvész szakember számára. Így előadásomhoz hasonlóan a következő sorokban is először ezt az élményt igyekszem szavakba önteni, és ezt követően térek rá az előadásomban elhangzott gondolatokra.

Mit üzennek előadásaink?

Talán nem túlzás kijelenteni, hogy nincs olyan szaknyelvi konferencia, fórum vagy akár kollégákkal való beszélgetés, amelyben ne merülne fel a szakember kontra nyelvész dilemma. Hogyan taníthatunk szaknyelvet nem-szakemberként? Hogyan tanítsuk a szaknyelvet a leendő szakembernek? Szakember maga a nyelvész is? Talán azt sem túlzás

feltételezni, hogy e kérdések minden, szaknyelvet vagy szakfordítást oktató-kutató kollégában felmerülhetnek. Még abban is, aki rendelkezik – mint e sorok írója – egy adott szakmához kötődő alapvégzettséggel. A kérdéseket övező bizonytalanság gyakran kishitúséget is eredményez. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az, amikor nyelvész végzettségű hallgatók kijelentik, ők nem szakemberek, nem rendelkeznek egy adott szakterület ismeretével, hiszen ők „csak” bölcészek.

Nos, ritka pillanatoknak lehettünk tanúi akkor, amikor hasonló kételyeket nem nyelvészekről, hanem szakemberekről hallhattunk. Felejthetetlen volt az a szabadkozás, amellyel a plenáris előadásra felkért két szakember folyamatosan igyekezett tompítani azt a tényt, hogy „csak” szakemberként vesz részt egy alapvetően nyelvészeti konferencián. Olyan mondatokat hallhattunk, mint „Elnézést kérek, ha nem a megfelelő *szakkifejezést* használom”, „Ez nem az én *szakterületem*, nézzék el nekem a pontatlanságot”. Mindez a szakemberek részéről adott mindannyiunk számára egyértelmű megerősítést arra, hogy mindazok a területek, amelyek a szaknyelvi konferencián megjelennek, saját terminológiával rendelkeznek, önálló szakterületet képviselnek, és a külső szakemberek szemében e területek műveléséhez, tanításához, kutatásához is ugyanolyan szakemberek szükségesek, mint amilyenek ők maguk. Szakemberek vagyunk tehát mi is!

A két előadás emellett megmutatta azt is, milyen fontos lenne az egyes szakterületek művelői számára a nyelvi tudatosság növelése, egyfajta nyelvészeti háttér biztosítása. Bár a két előadó nem nevezte – értelemszerűen nem tudta nevén nevezni – a konferenciáinkon megjelenő konkrét tudományterületeket, de mindazon példák és jelenségek, amelyeket bemutattak, az általunk kutatott területek sokaságát fedték le. Olyan tudományterületekről hallhattunk példákat, mint a terminológia, a lexikográfia, a szaknyelvkutatás és a szakfordítás – és a felvetett példák mindegyike akár egy-egy önálló előadást is kitölthetett volna konferenciánk szekcióinak egyikében.

A két előadó a gyakorlatból vett nyelvi jelenségeket és problémákat igyekezett bemutatni, miközben ez nem volt egyszerű feladat, hiszen hiányzott az a nyelvi eszköztár, az a terminológia és az a (nyelvészeti) elméleti háttértudás, amellyel e jelenségek leírhatók. Ha csak a terminológiánál maradunk, nem mindegy, hogy megnevezésről vagy a fogalomról beszélünk, hiszen eltérő nyelvi jelenségekkel, megoldásokkal találkozhatunk a megnevezések, a nyelvhasználat szintjén, illetve a fogalmak, fogalmi rendszerek szintjén. Mindehhez már a terminológiaelmélet ismerete szükséges, hasonlóan azokhoz a szaknyelvi, lexikográfiai, fordításelméleti háttérismeretekhez, amelyek ugyancsak

támpontot tudnának adni a szakember számára egy-egy, a szakterületükhöz kötődő nyelvi jelenség megfejtéséhez vagy akár csak leírásához.

Éppen e tapasztalatok erősíthetnek meg bennünket abban is, hogy mindaz, amivel foglalkozunk, amit tanítunk és kutatunk, nem egy szűk közösség „ügye”, hanem egy olyan érték, amelyre más szakterületeken is szükség van (vagy lenne), és amelyet más szakemberek is hasznosíthatnak. Ez adja meg az igazi létjogosultságát szaknyelvoktatói és szaknyelv-kutatói tevékenységünknek. És ami még fontosabb: ez adja meg egyben annak a lehetőségét is, hogy a más szakterületről érkező szakember ne egy pusztán „egymásnak kutató” közösségként tekintsen ránk, hanem olyan szakemberek közösségeként, akiknek kutatási eredményeiből saját maga, azaz a külső szakember is profitálhat.

Mindez további gondolatokat vet fel. Mindenekelőtt érdemes folytatnunk azt a hagyományt, hogy a plenáris előadásokon külső, nem feltétlenül nyelvész háttérrel érkező szakemberek kapjanak helyet. Ez amellett, hogy folyamatos megerősítést jelent számunkra, elősegíti azt a folyamatot, hogy a *szaknyelvoktatási* és *-kutatói* konferenciákon a *szakma* képviselői, a *szakemberek* is hangsúlyos szerepet kapjanak. Ezzel valóban híd szerepet tölthetünk be nyelvészek és szakemberek között, és elősegíthetjük, hogy e két közösség közötti határ egyre inkább elmosódjon. Ha plenáris előadásainkkal folyamatosan azt üzenjük, hogy a szakmának is helye van egy szaknyelvi konferencián, akkor talán oda is eljuthatunk, hogy egyszer egy szakembereknek szóló, szakmai konferencián is megjelennek szaknyelvi kérdések – sőt, nyelvész háttérrel érkező plenáris előadók.

Ahogy az előadások láttelejét adják egy-egy szakmai közösség céljainak, missziójának, úgy a megjelent konferenciakötetek írásai is hasonló, még mélyebb üzenetet rejthetnek. A továbbiakban szakmai munkánknak ezt a vetületét vizsgálom.

Mit rejtenek írásaink?

A XV. Nemzetközi Szaknyelvi Konferencián a Porta Lingua 2002 és 2014 közötti köteteit tekintetem át, és azt vizsgáltam, milyen benyomás alakulhat ki abban, aki először lapozza át az elmúlt években megjelent írásainkat. A vizsgálat során két korábbi tanulmányra is támaszkodhattam (Sturcz, 2013; Szőke, 2008), amelyek pontos láttelejét adták annak, milyen témában, hány tanulmány született az elmúlt időszakban, illetve egy adott szakterületen. Ennek köszönhetően eltekinthettem a pontos mennyiségi mutatók, statisztikai adatok gyűjtésétől, így céloim valóban egyfajta első benyomás megszerzése lehetett.

E minőségi szempontú vizsgálatnak két okból is nagy jelentőségét éreztem. Abból a feltételezésből indultam ki, hogy azok a nem-nyelvész szakemberek, akiket plenáris előadás tartására kérünk fel, minden bizonnyal kezükbe veszik a Porta Lingua köteteket. Előadásukra készülven átlapozzák írásainkat, és fontos következtetéseket vonhatnak le abból, milyen témában, milyen arányban írunk, oktatunk, kutatunk. Másrészt azok a nyelvész szakemberek, fiatal doktoranduszok, akiket szeretnénk bevonni a SZOKOE további munkájába, a konferenciák látogatásába, ugyancsak átlapozhatják írásainkat – így rendkívül fontos megismerni, milyen üzenetet is rejtene ezen írások.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a Porta Lingua kötetek jól tükrözik a szaknyelvnek azt a rétegződését, amelyről a XV. szaknyelvi konferencia is szólt. Találunk számos példát a szaknyelv horizontális, azaz szakterületek szerinti rétegződésére. Emellett megjelenik a szaknyelv vertikális rétegződése is, hiszen az írások egy része a szaknyelv vertikális, egyre mélyebb és mélyebb rétegződésével is foglalkozik.

A tanulmányokban megjelenő szakterületek sokasága vitathatatlan. Írásaink olyan területeket fednek le, mint az egészségügy, gazdaság/gazdálkodás, jog, EU, rendészet, turizmus-vendéglátás, informatika, logisztika, természettudományok, zene, sport, teológia, bölcsészettudomány, honvédelem, művészettörténet. Jól látszik ugyanakkor az is, hogy két szakterület – az egészségügy és a gazdaság – különösen hangsúlyosan jelenik meg a kötetekben. E két területen a szaknyelvi rétegződés igen széles skálájával találkozhatunk. Az egészségügy területén a sérülésleírások, az orvos-beteg kommunikáció, a szervdonáció, transzplantáció, a képzőművészeti diagnosztika állnak a szaknyelvi vizsgálódás középpontjában. A gazdaság területén pedig a vállalati kommunikáció, a pénzügyek, a hivatalos levelek és az e-mailes kommunikáció sajátosságai jelennek meg leggyakrabban.

A szakterületek mellett azt is áttekintettem, mivel foglalkoznak azok az írások, amelyek középpontjában szaknyelv*oktató* tevékenységünk áll. Számos tanulmány foglalkozik azon feltételek elemzésével, amelyek oktatási tevékenységünket meghatározzák, így a nemzetközi és hazai trendekkel, az oktatáspolitikai környezettel. A tanulmányok egy másik csoportja azt az örök dilemmát járja körbe, milyen a jó szaknyelvet oktató tanár – újra és újra felvetve a „nyelvész vagy szakember” dilemmát. A további témák és tartalmak a konferenciák már hagyománnyá vált szekcióit tükrözik: nagy arányt képviselnek a tananyagfejlesztéssel, nyelvvizsgáztatással, valamint a fordítással és terminológiával összefüggő oktatási kérdések. A módszertani írások közül pedig leginkább az egyes

készségek fejlesztésének mikéntje, a motiváció növelése és a mérés-értékelés állnak a figyelem középpontjában.

Írásaink az oktatáshoz hasonlóan szaknyelv*kutató* tevékenységünknek is igen széles skáláját mutatják. A kutatási módszereket tekintve a szinkrón vizsgálatok mellett – bár kisebb arányban – diakrón vizsgálatokkal is találkozhatunk. A leíró és az empirikus kutatásokat összevetve azt láthatjuk, hogy a kötetekben a leíró tanulmányok dominálnak, beleértve olyan írásokat is, amelyek projektek, nemzetközi együttműködések egyszerű összegzését adják. A tanulmányok egy részében összehasonlító kutatások eredményeivel – például tankönyvek és szótárak összevetésével – is megismerkedhetünk. Egy további részük pedig több szakterületen is átível, mint például azok a kutatások, amelyek szövegjellemzőket vizsgálnak több szakterületen. A kutatás tárgyát tekintve leghangsúlyosabban a szövegek (különböző szövegtípusok), a személyek (az oktató, a hallgató vagy a szakember), a teljesítmény (és ennek mérése) és a szükségletek elemzése (beleértve az oktatót, a hallgatót és a piacot, a munkaadót) jelennek meg.

Mindezek fényében arra is választ kívántam találni, mi az, amelyet egy „külső szem” – legyen szó akár nyelvész, akár nem-nyelvész szakemberről – hiányolhat írásainkból. Először is feltűnően kis arányt képviselnek a műszaki szaknyelvvvel foglalkozó írások. Akár a kutatásokat, akár a módszertani témájú tanulmányokat lapozzuk át, a műszaki szaknyelv nem jelenik meg hangsúlyosan, holott az oktatás volumenét tekintve ez nem tekinthető perifériális területnek. A kifejezetten módszertani témájú tanulmányokat vizsgálva az is jól látható, hogy kevés írás foglalkozik az információs és kommunikációs eszközök bevonásával az oktatásba – ami azért feltűnő, mert általában a nyelvoktatás módszertani szakirodalmában ez ma egy kiemelt terület.

Ugyancsak kevés tanulmányt találhatunk az értékelés (benne a fejlesztő értékelés) témájában – a mérés-értékeléssel foglalkozó írások elsősorban a (nyelv)vizsgáztatáshoz kötődnek. Feltételezhető, hogy a legtöbb felsőoktatási intézményben már adott a külföldi hallgatók jelenléte. E témában mégsem találunk írásokat, holott a vegyes csoportok számos módszertani kérdést vethetnek fel. Kevés szó esik a piaccal való kapcsolatról, a piaci elvárásokról, holott a szaknyelv oktatásában ez is kiemelt szempont lehet. Végül elenyésző azon írások száma is, amelyek az oktatási szintek, a képzési formák, a szakterületek vagy a nyelvek között is átívelnek, azaz összevetik például ugyanazon tárgy különböző képzési formákban való oktatásának tapasztalatait, vagy megvizsgálják, hogy az előzetes szaknyelvi ismeretek hogyan befolyásolják további szaknyelvek elsajátítását.

Bár e témák mindössze az olvasó első benyomását tükrözhetik, a céloom éppen az volt, hogy e feltételezett benyomást megismerjük. A konferenciaprogramokhoz, az előadások absztraktjaihoz hasonlóan maguk a kötetek is fontos üzenetet hordozhatnak az olvasók számára. Ez pedig alapvetően meghatározhatja, hogyan ítélik meg tevékenységünket, és ami még fontosabb: mennyiben gondolja úgy egy szakember, neki is helye lehet egy ilyen konferencián vagy akár kötetben. Emellett a fenti témák a saját szakmai közösségünknek, a doktoranduszoknak, a jövőendő nyelvész szakembereknek is üzenetet hordozhatnak. Minél szélesebb a spektrum, annál több a lehetőség a bekapcsolódásra. Ezért a fenti témák ötletet is adhatnak további kutatások megkezdésére, szakmai beszélgetések folytatására – nyelvész és nem-nyelvész szakemberek között egyaránt.

Hivatkozások

- Sturcz, Z. (2013): Innováció és dokumentáció a szaknyelvkutatásban: a Porta Lingua évfolyamai. In: Silye, M. (szerk.) (2013): *Porta Lingua - 2013 Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában*. SZOKOE: Debrecen
- Szőke, A. (2008): Ha a szaknyelvtanár szakmai nyelvkönyvet ír... (Egy általános kritériumrendszer lehetőségei). In: Silye, M. (szerk.) (2008): *Porta Lingua - 2008 Szakember, szaktudás, szaknyelv*. SZOKOE: Debrecen

KULTÚRAKÖZI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,
SZAKFORDÍTÁS

Aradi András

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

A kontextus mint a szövegértelmezés meghatározó tényezője a relevanciaelméletben és a fordítás gyakorlatában

Az elmúlt időszakban a fordítás folyamatát jellemző jelenségek értelmezésében fontos szerepet kaptak a relevanciaelméletnek a szövegfeldolgozásra és a kommunikatív viselkedésre vonatkozó megállapításaiból kiinduló kutatások. D. Sperber és D. Wilson elméletének egyik alaptétele, hogy az ember a látókörébe került jelenségek, információk közül azokra fordítja figyelmét, amelyek számára az adott helyzetben a legfontosabbak, leginkább relevánsak (Sperber – Wilson, 1986). Ehhez kapcsolódóan az elmélet szerint az információfeldolgozás, szövegértelmezés egyik alapvető eleme a feldolgozási erőfeszítés (processing effort), az a mentális munka, amelynek révén az ismeretek birtokába jutunk. A tanulmány egy sajátos fordítási feladat megoldásainak elemzésével kívánja bemutatni, hogy a feldolgozási erőfeszítés milyen szerepet kap a forrásnyelvi szöveg értelmezésében, és hogyan befolyásolja a fordítási feladat megoldását. E fordítások egyik fontos tanulsága, hogy a szöveg kohéziója és koherenciája önmagában nem biztosítja a megfelelő szövegértelmezést. Ehhez a szöveg nem-verbális környezetét adó információknak, azaz a szöveg kontextusának pontos ismeretére van szükség, vagy adott esetben a szöveg fordítójának kell kontextust teremtenie az értelmezéshez.

Kulcsszavak: fordítás, fordításoktatás, relevanciaelmélet, kontextus, szövegértelmezés

Bevezetés

Írásom a kezdő fordítók forrásnyelvi szövegértésével, szövegfeldolgozásával kapcsolatos vizsgálódásokhoz kíván hozzájárulni egy sajátos fordítási feladat tanulságainak bemutatásával. A fordításokat a BME Tolmács- és Fordítóképző Központjának diákjai készítették házi feladatként a Kontrasztív nyelvtan című tárgy keretében. A forrásszöveg alapvető sajátossága, hogy két különböző kontextusban helyezhető el, illetve a kontextusát egyértelműen meghatározó ismeretek nélkül kétféleképpen értelmezhető. A magyarra fordítandó rövid angol szöveg, melyet különböző csoportokban cím nélkül, illetve két lehetséges címváltozattal (tehát valójában három különböző feladattípusként) kaptak meg a hallgatók a következő:

Címek: A) *A prisoner plans his escape*
B) *A wrestler in a tight corner*

Rocky slowly got up from the mat, planning his escape. He hesitated a moment and thought. Things were not going well. What bothered him most was being held, especially since the charge against him had been weak. He considered his present situation. The lock that held him was strong but he thought he could break it.

Forrás: Regina Blass: Relevance relations in discourse

Nézzük a szöveg hallgatói fordításait, pontosabban az angol szöveg két magyar fordításmintáját, vagyis az A) és B) célnyelvi szövegváltozatokat; az A) változatban a cím zárójelezésével a cím nélkül kiadott és szempontunkból igen fontos szövegváltozatra kívánok utalni:

A) *(A prisoner plans his escape)*

(Egy rab a szökését tervezi)

Rocky lassan felkelt a matracról szökését tervezve. Habozott egy pillanatig és gondolkozott. A dolgok nem mentek valami jól. Leginkább attól borult ki, hogy fogva tartják, főként, mivel a vád ellene gyenge lábakon állt. Átgondolta jelenlegi helyzetét. A zár, amely fogva tartotta, erős volt, de úgy gondolta, fel tudja törni.

B) *A wrestler in a tight corner (at the championship)*

Egy birkózó nehéz helyzetben (a bajnokságon)

Rocky lassan felkelt a birkózószőnyegről szabadulását tervezve. Egy pillanatig habozott és gondolkozott. Nem álltak jól a dolgok. Főképpen az bosszantotta, hogy ellenfele fogást talált rajta, bár a támadása erőtlen volt. Mérlegelte pillanatnyi helyzetét. A kulcsolás, amely szorításában tartotta, erős volt, de úgy vélte, ki tud szabadulni belőle.

A két, tartalmilag eltérő A) és B) fordításmintát, fordításváltozatot követik, nekik megfeleltethetők a további hallgatói fordítások, bár természetesen nem egyforma minőségűek. Szükségesnek látszik hangsúlyozni, hogy az A) és B) fordításminták alapjául szolgáló forrásnyelvi szöveg, melyet Rocky-szöveggként fogok említeni, teljesen azonos. Azonban az eltérő tartalmú, a forrásszövegben más témát felfedező fordításokat bizonyos irányítás befolyásolta. Ezt az irányítást az angol szöveghez tartozó eltérő címadás, illetve a cím elhagyása jelentette. Tehát tulajdonképpen három feladatváltozatunk, mondhatnánk kísérleti mintánk van; az első: a cím nélküli angol szöveg; a második: *A prisoner plans his*

escape címmel kiadott, a harmadik: *A wrestler in a tight corner (at the championship)* címet viselő angol szöveg.

A forrásszöveg jellege

Mielőtt a fordítási megoldásokat részletesebben taglalnánk, célszerűnek látszik röviden bemutatni az angol szöveg forrását. A Rocky-szöveget Regina Blass *Relevance relations in discourse* (Relevanciaviszonyok a szövegben) című, 1990-ben megjelent könyve közli (Blass, 1990:27). A szerző a relevanciaelmélet koncepcióját követve amellett érvel, hogy a szöveg kohéziója, vagyis (bizonyos leegyszerűsítéssel) a megfelelő grammatikai és lexikai kapcsolat a szöveg különböző részei között, valamint a szöveg koherenciája, vagyis a szövegben érvényesülő tartalmi, szemantikai összefüggőség önmagukban nem elégségesek a szövegszerűség megállapításához és a szöveg eredményes feldolgozásához. Az eredményes szövegfeldolgozás a szöveg megfelelő kontextusba helyezését, abban való értelmezését kívánja meg.

Regina Blass a Rocky-szöveg példájával olyan (konstruált) szöveget mutat be, amelynek grammatikai jól formáltságához nem férhet kétség, érvényesül benne a kohézió és a koherencia is, de a szövegtéma explicit megadása nélkül, valójában a kontextus ismeretének hiányában a szöveg olvasója nem tud adekvát értelmezést adni a szöveghez, legfeljebb felismeri kétértelműségét. (Ennek gyors és biztos felismerése leginkább az anyanyelvi beszélő esetén valósul meg). Blass rámutat arra, hogy a különböző kiindulópontokat jelentő címek kellően behatárolják a Rocky-szöveg interpretációját, mivel más-más tudati sémákat, valóságra vonatkozó ismeretanyagot aktiválnak elménkben.

Részletezőbb magyarázat nélkül is belátható az eddigiek alapján, hogy kontextuson itt nem a szövegen belüli összefüggéseket értjük. A kontextust – az itt használt értelemben – a szövegből származó ismeretek és a fejünkben tárolt valóságismeret egymásra hatása alakítja ki. Hozzá tartoznak azok a feltevéseink, amelyek a szöveg értelmezését biztosítják, és lehetővé teszik, hogy a szövegbeli jelentéseket a megfelelő valóságelemekre vonatkoztassuk. Így a kontextus részét képezik a szöveg nyelvezetén kívüli, nem-verbális releváns információk is. Ezeket az információkat kaphatjuk a memóriánkban tárolt és a szövegre vonatkoztatott tudásunkból, de a beszédhelyzetben érvényesülő, éppen megtapasztalt körülményekből is. Szeretnék utalni arra, hogy a kontextus ezen értelmezése lényegében megfelel a Tolcsvai Nagy Gábor

szövegtanában megfogalmazott kontextus-meghatározásnak (Tolcsvai, 2001:73).

Adatok és kérdések a fordításváltozatokról

Visszatérve most már témánk konkrét oldalához: amikor a Rocky-szövegre és a kapcsolódó dilemmára bukkantam, úgy gondoltam, érdekes és valószínűleg hasznos is lenne megnézni, mi történik egy ilyen szöveggel egy valóban interpretív nyelvhasználat, vagyis a fordítás során diákjaink műhelyében. Az elmúlt öt évben mintegy 80-90 hallgató készítette el a szöveg fordítását. A diákok több mint fele cím nélkül, illetve a börtön témára utaló címmel kapta meg az angol szöveget, a többiek a birkózóversenyt felidéző címmel.

A továbbiakban az A) fordításmintát börtönváltozatként, a B)-t birkózóváltozatként fogom említeni. Fontos hozzávetőleges adat, hogy a cím nélküli angol szöveget a hallgatók minimális kivétellel börtönváltozatnak fordították. Az *A prisoner plans his escape* című szöveget pedig természetesen kivétel nélkül így értelmezték. A birkózóváltozatként fordított angol szöveg címe először a forrásközlésnek megfelelő rövidebb formában szerepelt a szöveg előtt: *A wrestler in a tight corner*. Később ezt a címet kiegészítettem az *at the championship* kifejezéssel, a zárójel a B) változatban ezt a „manipulálást” jelzi. A kiegészítést azért tettem, mert a rövidebb cím esetén a diákok egy része ekkor is a börtönváltozatnál kötött ki. (A két címverzió alapján ez a feladatváltozat tulajdonképpen két altípust foglal magába.)

Milyen magyarázatot fűzhetünk az egyes fordításváltozatokhoz, hogyan értelmezzük a hallgatói/fordítói témaazonosítást, miben láthatjuk a döntéseik indítékait? Persze a sok fárasztó kérdést olvasva előbújhat belőlünk az a reagálás is, hogy egy gyakorló és gyakorlott nyelvtanár vagy fordításoktató különösebb nekirugaszkodás, szakirodalmi dobantódeszka nélkül is eléggé meggyőző magyarázatokat tudna adni az egyes fordítói megoldásokról és a forrásszöveg jellegéről. De úgy hiszem, hogy a fordításminták kínálta jelenségek rendszerező vizsgálatában nem nélkülözhető valamilyen kidolgozottabb, szakszerű fogalmi keret felhasználása. Ez segíthet abban, hogy a Rocky-szöveg fordításával elvégzett szövegfeldolgozási kísérlet tanulságaiból következtetéseket tudjunk megfogalmazni a valós fordítói tevékenységre általában is.

A relevanciaelmélet és fő fogalmainak alkalmazása a fordítói tevékenység vizsgálatában

A Rocky-szöveg forrásának bemutatásakor már említett relevanciaelmélet – mivel fontos része a szövegértelmezés vizsgálata – szinte természetes módon kínálja számunkra a szükséges fogalmi keretet. A relevanciaelméletet Dan Sperber és Deirdre Wilson alkották meg a múlt század utolsó negyedében, szándékuk szerint a verbális kommunikáció olyan átfogó elméleteként, mely a pragmatika és a kognitív tudomány szempontjait érvényesíti (Sperber – Wilson, 1986). Nálunk Heltai Pál alapos tanulmányban mutatta be a relevanciaelmélet szemléletmódját, főbb jellemzőit, a fordítás területén való alkalmazásának sokféle lehetőségét, ösztönzően jelezve további kapcsolódó kutatások lehetséges irányait is (Heltai, 2009).

Az a szemléletmód, amellyel a relevanciaelmélet az emberi kommunikáció jelenségeit értelmezi, fő állításként magában foglalja, hogy a kommunikáció során mint beszélők releváns információkat igyekszünk közölni, és mint hallgatók, befogadók releváns információkat várunk el. Egyszerű és egyszerűsítő szavakkal szólva, a közlés akkor releváns, ha a helyzethez illő, kellően tartalmas, hasznos információkhoz jutunk általa, okulunk belőle, és a közlés megértésére, feldolgozására nem kell túlzott erőfeszítést fordítanunk, vagyis a befektetett mentális munka arányos a kapott információk értékével.

Ezt a szellemi erőfeszítést az elmélet a feldolgozási erőfeszítés (processing effort) terminussal jelöli, és a megnyilatkozások feldolgozásában alapvető tényezőnek tekinti. A relevancia elve azt is tartalmazza, hogy a közölt új információ kölcsönhatásba lép a már meglevő ismeretekkel, a beszédpartnernek a világra vonatkozó, már létező feltételezéseivel, és befolyásolja azokat. E befolyásolás eredményét, következményeit kontextuális hatásnak (contextual effect) nevezik. A kontextuális hatásokat megkülönböztetjük aszerint, hogy milyen változásokat eredményeznek ismereteinkben. A lehetőségek a következők:

- a) az új információ megerősítheti a beszédpartner korábbi feltevéseit;
- b) az új információ ellentmondhat e feltevéseknek és esetleg érvényteleníti őket;

- c) az új információ bővítheti a korábbi ismereteket oly módon, hogy új feltevésekhez vezet, és további következtetéseket tesz lehetővé az így kialakult kontextus révén.

A létrejött kontextuális hatások értéke és a szükséges feldolgozási erőfeszítés alapján tudjuk meghatározni, hogy mennyire volt releváns a

feldolgozott közlés, információ. Sperber és Wilson bevezeti az optimális relevancia fogalmát. E szerint egy megnyilatkozás optimálisan releváns, ha

- a) elegendő olyan kontextuális hatást tartalmaz, eredményez, amelyek a hallgató figyelmét kiérdemlik;
- b) nem teszi ki a hallgatót indokolatlan erőfeszítéseknek ezen hatások elérésében.

A relevanciaelméletnek az előzőekben bemutatott fő fogalmai azok, amelyeket a fordításminták elemzésében elsősorban alkalmazni kívánok. Így tehát: a relevancia, feldolgozási erőfeszítés, kontextuális hatás. (Megjegyzem, hogy az elmélet a kommunikációkutatás számos területén hasznosítható, így pl. a mondatkapcsolatok, szövegrészek implikációs viszonyainak értelmezésében: vö. Aradi, 1997.)

A fordításminták részletesebb elemzése

A cím nélküli szövegváltozat fordításáról

A cím nélkül kiadott angol szöveg fordításáról kiindulásként azt mondhatjuk, hogy fordítóink számára a Rocky-szöveg releváns megfelelőjét magyarul a börtönváltozat képviseli, a befektetett feldolgozási erőfeszítés a börtönváltozatnak megfelelő témaazonosítást eredményezi. Megállapíthatjuk, hogy az angol szöveg olvasásakor a hallgatókban természetes módon azok a jelentések és valóságra vonatkozó tudattartalmak aktiválódnak, amelyek a börtöntémához teremtenek kontextust.

Miért relevánsabb ez a változat a fordító és általában mindenki számára, aki a forrásszöveget cím nélkül olvassa? Ha maradunk a feldolgozásba fektetett munka fogalmánál és tényénél, célszerű kiemelnünk az értelmezés szempontjából döntő kulcsszavakat, és megnézni ezek poliszemiáját. Ezek a kulcsszavak a következők: *mat, charge, lock* és kevésbé meghatározóan: *escape, hold/held*.

Az egyes szavakhoz tartozó jelentések ismertségét, gyakoriságát tekintve azt az általánosítást tehetjük, hogy mindegyik említett szónak gyakoribb, ismertebb az a szótári jelentése, amelyik a börtönváltozat kontextusának felel meg. Ezt formálisan, de nem lényegszerűen az is mutatja, hogy ezek a jelentések általában előbb szerepelnek a szótárakban. Én ellenőrzésként a most forgalomban levő akadémiai angol–magyar nagyszótárt használtam (Ország – Magay, 1998). A szótárt azért is említtem, mert a birkózóváltozatba illő jelentések kivétel nélkül szintén ott

vannak ebben a szótárban és feltehetően más nagyobb terjedelmű szótárakban is. Tehát nem valamilyen alkalmi, csak az adott szövegben élő jelentések ezek. Érdekes egy pillantást vetni a két eltérő kontextushoz tartozó jelentések szótári megjelenésére az említett nagyszótárban. Ott van a *mat* „birkózószőnyeg”, a *charge* „támadás”, a *lock* „kulcsolás” sportbeli jelentése is. Részletesebben: a *mat* esetén a két jelentés együtt szerepel az első jelentés b) pontjában: 1. ... b) (durva) szőnyeg, *sp* birkózószőnyeg; a *charge* szócikkében: 8. vád, rögtön utána 9. roham, támadás, (10. *sp* fair charge szabályos lökés); *lock*: 1. zár, lakat, 6. *sp* kulcsolás /birkózásban/. (A számok arra utalnak, hogy a szótár hányadikként közli az adott jelentést.)

Egy fontos tényezőről, az egyes hallgatók nyelvismereti szintjéről itt nem adhatunk részletesebben számot. A nyelvtudás egyéni eltérései természetesen befolyásolják a fordítások színvonalát, és erőteljesen megjelennek a fordítások együttes órai megbeszélése során is. Többen beszámolnak ilyenkor arról, hogy ők ismerik a *mat* „birkózószőnyeg”, a *charge* „támadás” jelentését is, de ezek a jelentések a fordításkor valahogy nem ugrottak be nekik. (Így a magyarázat.) Ez utóbbi jelentések háttérbe szorulása eléggé természetes. A megértés pszicholingvisztikája szerint a fejünkben levő szótárban, a mentális lexikonban könnyebben hozzáférünk azokhoz a szavakhoz és jelentésekhez, amelyeket gyakrabban használunk, amelyekkel többször találkozunk, vagy érdeklődési körünkhöz szorosabban kapcsolódnak, vagy amelyek asszociációs viszonyban állnak a szöveg valamely másik szavával (vö. Pléh, 2006).

Mindenesetre a cím nélküli angol szöveg börtönváltozatként való fordítását nem intézhetjük el pusztán azzal, hogy az említett kulcsszavaknak a birkózóváltozat körébe tartozó, másodlagos fogalmi jelentését nem ismerik a hallgatók. Inkább arról van szó, hogy az ismertebb, gyakoribb jelentések kerülnek előtérbe az angol szöveg olvasásakor, ahogy erre már utaltam is, mivel semmilyen külső információ vagy a szöveget szervező tényező, pl. a szöveg címe, nem kínál ezeknek az elsődleges jelentéseknek ellentmondó szövegtémát, kontextuális háttérrel. Sőt, ez esetben – mivel nincs cím – az ismert(ebb) jelentések és a hozzájuk kapcsolódó valóságismeret alapján választ kontextust a fordító, és ezzel összhangban vonatkoztatja a jelentéseket a különböző valóságelemekre.

A kontextusválasztáshoz kapcsolódva megemlítem, hogy a kétféle szövegértelmezés lehetőségével szembesülve, a kérdésre, hogy miért a börtöntémának megfelelően fordították a szöveget, az egyik diák azt az inkább csak megfogalmazásában furcsa magyarázatot adta, hogy a börtönváltozat körülményeit jobban ismerjük. A hallgatók egyébként

szívesen vállalkoznak a saját fordítói gondolkodásuk reflektált bemutatására, és szívesen végzik azt az értelmező munkát, amelyet a Rocky-szöveg fordításához tartozó nyelvi, fordítási jelenségek magyarázata kíván.

Visszatérve az előbb idézett hallgatói véleményre: kibontható belőle az a meglátás, hogy a birkózóváltozatként fordított angol forrásszöveg a címmel együtt tulajdonképpen szakszöveg, legalábbis kvázi szakszövegnek tekinthető (pl. szakszerű publicisztikának), s részben innen erednek fordítási nehézségei is. Belátható ugyanis, hogy e változatban jóval speciálisabb jelentéseket kell felismernünk.

A forrásszöveg birkózóváltozatként való fordításáról

Fogalmi keretünknel maradva feltesszük azt a kérdést, mi kell ahhoz, hogy a B) szövegváltozat szülessen meg az angol eredeti releváns magyar megfelelőjeként. A válaszadáshoz a következő két szempont alkalmazása tűnik megfelelőnek: természetesen a címadás, és fontos tényezőként a fordító munkálkodása, nyelvismerete. Ismét utalok arra, hogy ha a címet rövidebb formában adtam meg, az *at the championship* kifejezés nélkül, ahogy az eredeti forrásszövegnél is szerepel, több hallgató ilyenkor is börtönváltozatként fordította a szöveget. Vagyis a rövidebb címváltozat nem mindenkinél érte el azt a kontextuális hatást, amely a birkózás témájához vezetett volna. Náluk a kulcsszavak elsődleges jelentése, könnyű hozzáférhetősége felülírta a címet, nem engedte érvényesülni a cím *wrestler* főnévnek asszociációs hatását.

A teljesebb cím megadása (*A wrestler in a tight corner at the championship*), s így egy „kidolgozottabb” körvonalazott szövegtéma ereje már megfelelő volt ahhoz, hogy a hallgatók döntő többsége a birkózás eseményét lássa az angol szövegben, és ennek megfelelően a kulcsszavak sportbeli jelentése, denotációja idéződjön fel bennük, vagy erőteljesebb feldolgozási erőfeszítésre kényszerülve a mentális lexikonból előhívják ezeket a jelentéseket, illetve végső soron papír- vagy internetalapú szótárban megtalálják őket. A teljesebb cím esetén ösztönösen belátjuk, hogy a birkózó nem lehet egyszerre bajnokságon és börtönben is.

Két eltérő fordítói magatartás a birkózóváltózat célnyelvi szövegének megalkotásában

Hogyan értelmezzük a feldolgozási erőfeszítés „működését” ennél a fordításváltózatnál? Nem adhatunk minden fordítóra egyaránt érvényes választ, de feltételezhetünk két alapvető lehetőséget a kulcsszavak előzőekben jelzett eltérő kezelése, megfeleltetési módja szerint. Magasabb szintű nyelvtudás és megfelelő valóságismeret esetén a teljes cím kellő pontossággal kijelöli a fordító számára a szövegtémát: egy birkózóbajnokság eseményrészletét. Ezzel a cím vázol egy keretet, amelyben az eseményhez meghatározott szereplők és cselekmények tartoznak, s ez utóbbiak rendszerint egy adott forgatókönyvet (*script*-et) követnek. Az ilyen keretek leírásával foglalkozik a keretszemantika (vö. Kiefer, 2007:118). A szövegtémához tartozó konkrét keret irányítja a szöveg olvasóját, fordítóját. Diákjainkra vonatkoztatva: a cím ismeretében, a megfelelő kontextuális elemeket felhasználva a kellő nyelvtudással és valóságismerettel felvértezett hallgató nagyobb erőfeszítés nélkül el tudja készíteni a birkózóversenyt idéző célnyelvi szövegváltozatot, s így feltehetően valóban releváns közleménynek fogja tekinteni az angol eredetit.

Vannak azonban diákok, akik kevésbé sima, több erőfeszítést rejtő úton jutnak el a birkózóváltózat fordítói megszövegezéséig (hogy ez utóbbi kifejezéssel is némi szellemi erőlködést érzékeltessek). Mindez szintén a hallgatói beszámolókból tudható, illetve a fordításokban a szövegbeli javítások nyomai is árulkodóak lehetnek.

Az angol cím révén – és gyakorta az első mondat helyes értelmezésének eredményeként – ez esetben is megjelenik a fordító számára a korábban említett, birkózóversenyre utaló jelentéstani-pragmatikai keret, de kevésbé élesen és tartalmasan. A fordító ekkor még bizonytalan a döntéseiben (mert például a *charge*, *lock* szavaknak csak a gyakoribb jelentését ismeri), és keresi a kontextust pontosabban kijelölő támpontokat. Ugyanakkor a már megtalált útjelzők – birkózó a bajnokságon, aki feláll a birkózószőnyegről – erőteljesen irányítják ezt a keresést, és megfelelő motiváló hatásuk van ahhoz, hogy a fordító valóban birkózóversenyt feltételezve, most már ennek a közegnek megfelelő jelentéseket igyekezzon találni a *charge* és *lock* lexémák számára is, akár a szótározás tevékenységéig süllyedve. (A hallgatók egy része akkor sem szeret szótárt használni, amikor erre szüksége volna.) Az említett motiváló tényezőket kontextuális elvárásoknak nevezhetjük, amelyeknek, úgy

gondolom, különösen a kezdő fordítóknál van jelentőségük, és további vizsgálatuk is indokolt lehet.

Esetünkben a helyes értelmezés, konkrétan a *támadás*, valamint a *kulcsolás/fogás* jelentések megtalálása és szövegbeli felhasználása egyben hozzájárul ahhoz, hogy teljesüljön a fordító relevanciaigénye, elvárása. Végso soron az a törekvése, hogy mint egy közlemény feladója jól formált, értelmes és érdeklődésre számot tartó szöveget alkosson, eleget tegyen a kommunikációs partnerek elvárásainak, még akkor is, ha e partnerek köre most csak a feladatot kiadó tanárra és a diáktársakra korlátozódik.

Mint láttuk, a birkózóváltozathoz vezető, utóbb leírt fordítási folyamat nagyobb feldolgozási erőfeszítéssel járt együtt. A relevanciaelmélet szerint, ahogy ezt Heltai Pál is bemutatja tanulmányában, a nagyobb feldolgozási erőfeszítés költsége akkor indokolható, ha nyomában valamilyen további kontextuális hatás, ismeretbeli többlet jelentkezik megtérülésként (Heltai, 2009:23). Úgy gondolom, hogy ezt a megtérülést – a közlő, a fordító számára – esetünkben az angol szöveg szaknyelvi rétegében adott információk megfejtése, megfelelő értelmezése és eredményes célnyelvi közvetítése jelentheti.

Konklúzió

Összefoglalásként a következő általános érvényűnek gondolt megállapításokat tehetjük a szövegfeldolgozással kapcsolatban, szem előtt tartva a relevanciaelmélet nézeteit. A szöveg tartalmi összefüggősége, a koherencia és a szövegen belüli megfelelő grammatikai, lexikai kapcsolódás, a kohézió önmagában nem elegendő a szövegértéshez, az eredményes szövegfeldolgozáshoz. Ehhez ismerni kell a szövegtémát. A szövegtéma nem mindig állapítható meg egyértelműen a szövegstruktúrából. A szövegtéma azonosításához alapvetően a kontextust használjuk fel, vagyis a külső valóságnak azokat az elemeit, amelyeket a szöveg felidéz bennünk, illetve azokat a feltevéseket, amelyek a szöveggel kapcsolatban tudatunkban kialakulnak. A kontextust körvonalazhatja a szövegtémára is utaló cím, következtethetünk rá a szöveg első mondataiból vagy további részleteiből, de sajátos esetként előfordulhat, hogy a szöveg alternatívákat kínál (ez jellemzi a cím nélküli angol forrásszövegünket), és ilyenkor a kontextust választani kell vagy lehet.

Hivatkozások

- Aradi, A. (1997): Relevanciaelmélet és mondatközi viszonyok. *Folia Practico-Linguistica*. XXVII. évf. 17-33
- Blass, R. (1990): *Relevance relations in discourse*. CUP: Cambridge
- Heltai, P. (2009): Fordítás, relevancia, feldolgozás. *Modern Nyelvoktatás*. XV. évf. 1-2.sz. 13-28
- Kiefer, F. (2007): *Jelentéselmélet*. Corvina Kiadó: Budapest
- Ország, L. – Magay, T. (1998): *Angol–magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Pléh, Cs. (2006): Pszicholingvisztika. In: Kiefer, F. (szerk.) (2006): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Sperber, D. – Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts
- Tolcsvai Nagy, G. (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest

Beták Patrícia

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ
Tolmács- és Fordítóképző Központ

BME-TFK-PROFORD MENTORPROGRAM 2016

2016 januárjában a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Fordító- és Tolmácsképző központja¹ (BME-TFK) és a Professzionális Fordításslálgáltatók Egyesülete² (Proford) mentorprogramot indítottak (M⁴ mentorprogram). A két partner közös kezdeményezéseként megvalósuló mentorprogram alapja (gyakorlott szakemberek egyengetik pályakezsdők útját) önmagában nem tekintendő újszerűnek, a szóban forgó mentorprogram újszerűségét sokkal inkább az adja, hogy a résztvevők (mentorok, mentoráltak, módszertani felelősök, oktatók) magas számának ellenére a program szervezett keretek között, egységes módszertan, folyamatos monitorozás (többsírányú konzultációk) és egyeztetés mentén valósul meg, valamint fő céljaként jelöli meg a módszertani jó gyakorlatok közzétételét is. Jelen tanulmány számba veszi a mentorprogram alapelképzését, feladatköreit, módszertanát, ütemtervét, valamint deklarált célkitűzéseit és megvalósult céljait.

Kulcsszavak: *mentorprogram, mentor, mentorált, pro bono fordítási/tolmácsolási megbízás, learning by doing*

Bevezetés

2015 októberében a Proford őszi konferenciáján, a TBD15 (Translation Business Day 15)³-ön merült fel annak a kezdeményezésnek a konkrét alapgondolata, melynek szükségességéről szakmai körökben az elmúlt néhány évben számtalanszor beszéltünk.

A kezdeményezés háttérében az áll, hogy a fordítói és tolmácsszakma erősen gyakorlati jellegűek. Amennyiben tehát egy mai fordító- és tolmácsképző intézmény azt a célt tűzi ki maga elé, hogy kizárólag elméleti szakemberek képzése helyett végzett hallgatói elhelyezkedési lehetőségeit optimalizálja, képzéseit erősen gyakorlati irányba szükséges terelnie – mindezt a rendelkezésére álló eszközökkel, forrásokkal és feltételekkel -, szem előtt tartva, hogy egy képzés

¹ <http://www.traduc-inter.bme.hu>

² <http://proford.hu/hu/>

³ <http://proford.hu/hu/konferencia/2015/>

versenyképességének fenntartásához ma már elkerülhetetlen a “célpiac” szempontjainak, elvárásainak és egyúttal szereplőinek bevonása az oktatásba (workshopok, közös szakmai események, óraadás).

Képzésünk esetében a fent megfogalmazott igényre természetesen részleges megoldást jelenthetne az, hogy az oktatói gárda kizárólag gyakorló szakemberekből áll, akik napi kapcsolatban állnak a fordítói- és tolmácspiaccal, a tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy nem elegendő gyakorlati szakembereket bevonni az oktatásba, a tudásanyag átadásának módszertana is döntő kérdés. Egyszerűbben fogalmazva: nem elég kitűnően tudni valamit, meg is kell tudni tanítani azt.

Másrészt a felsőoktatási rendszer elvárásaiból adódóan az oktatók egy része metodológiai kérdéseken dolgozik, tudományos tevékenységet folytat, publikál, oktatási és oktatásszervezési feladatokat lát el, így aligha tudna ugyanolyan intenzitással kapcsolatban lenni a fordítói és tolmácspiaccal, mint azok a (szabadúszó foglalkozású) szakemberek, akiknek fő tevékenységük a nyelvi közvetítés, ebből adódóan a fent felsorolt elméleti jellegű területekkel nem foglalkoznak.

A mentorprogram alapja tehát egy olyan típusú kétoldalú együttműködés, melynek keretében kiindulópontként a piac dinamikáját testközelből követő szakemberek beszámolnak arról, hogyan változik és mit kér a piac (*mit tanítsunk?*), az egyetem pedig meghatározza a készségek elsajátításának módszertanát (*hogyan tanítsunk?*). A két megközelítés összekapcsolásával mentorprogramunk a fent említett kettősség kisimítására találta meg az ideális választ.

Az M⁴ mentorprogram partnerei

Az M⁴ mentorprogram a BME-TFK és a Proford közös kezdeményezése, melybe támogató partnerként bevontuk a Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesületét (MFTE), szabadúszó fordítókat, tolmácsokat, szakembereket (projektmenedzserek, terminológusok, fordítástechnológusok, lektorok), valamint a BME-TFK oktatóit. A program további résztvevői a BME-TFK nappali és esti tanrendű fordító- és tolmácsképzős hallgatói, valamint azok a civil szervezetek, amelyeknél a hallgatók tolmácsolási és fordítási megbízásokra tesznek szert.

Az M⁴ mentorprogram létjogosultsága

Az M⁴ mentorprogram keretében tehát fordítóirodák belső munkatársai,

szabadúszó tolmácsok és fordítók és/vagy a terület szakembereit tömörítő szakmai szervezetek tagjai kísérik figyelemmel a tolmács- és fordítóképzős hallgatókat 4 hónapon keresztül annak érdekében, hogy már tanulmányaik során átlássák a munkaerőpiacot, az ott fennálló erőviszonyokat és az ott végbemenő folyamatokat, megismerkedjenek a piaci szereplőkkel, az egyes szereplők által végzett munkafolyamatokkal, valamint szakmáink azon gyakorlati aspektusaival, melyek csak egy áttekinthető rendszer keretében sajátíthatók el hatékonyan.

Ezeket a gyakorlati információkat a képzőintézmények eddig is igyekeztek átadni azáltal, hogy gyakorló szakembereket vontak be az oktatói gárdába, valamint erre hivatott a fordítóképzésekben beállított szakmai gyakorlat is, ennek időtartama azonban nem elegendő ahhoz, hogy a kitűzött célokat elérje. Amellett, hogy a gyakorlatok kizárólag fordítóképzős hallgatóknak szólnak, a fent említett időintervallum csupán arra elegendő, hogy a hallgató megbarátkozzon az adott munkakörnyezettel, a munkafolyamatokkal, és pár hét erejéig betekintést nyerjen a belső fordítók világába. Ezzel összhangban ez az időtartam az irodák visszajelzése szerint sem elegendő ahhoz, hogy a gyakorlatát töltő hallgató jelenléte értékteremtő is legyen. Ezen kívül a fordítói szakmai gyakorlatok nem teljesen fedik le azoknak a hallgatóknak az igényeit, akik szabadúszó fordítóként/tolmácsokként, esetleg egyéb (nem kifejezetten tolmács vagy fordítói) munkakörökben helyezkednének el.

Az egyetem az oktatói gárda összetételén és a szakmai gyakorlaton kívül igénybe veheti a szimuláció eszközét is, az azonban rengeteg előkészítő munkával jár, rendkívül idő- és energiaigényes, valamint egyértelmű, hogy a valós környezet megtapasztalása hallgatói szempontból sokkal gyakorlatiasabb és hasznosabb⁴, mint ahogy azt a Charles-féle modell is bemutatja⁵ (Charles-féle modell, learning by doing, ld 1. melléklet).

Az M⁴ mentorprogram hosszútávú és rövidtávú céljai

A mentorprogram hosszútávú céljai közé tartozik a tudásmegosztás, a minőségi és tudatos utánpótlás-nevelés, aktív dialógus és együttműködés

⁴ Példa 1. - fordítás: fordítóirodai környezet szimulálása (munkakörök, munkafolyamatok, kommunikáció a megbízóval és a projektmenedzserrel, munkakultúra stb.) - mindezek szimulálhatók, egy ilyen típusú szimuláció azonban alapos előkészítést igényel.

Példa 2. - tolmácsolás: egyetemen szervezett minikonferenciák vő. néma kabinozás/hospitálás valós eseményen.

⁵ <http://charles-jennings.blogspot.hu/2014/10/development-mindsets-and-702010.html>

kialakítása a piaci szereplők között, egyúttal szakmai összefogás a közös célok mentén, a frissen végzettek szakmai fejlődésének támogatása, piacra bevezetése, valamint a fordítói- és tolmácsszakma iránti elkötelezettségük növelése.

A mentorprogram a fenti, nagyívű célokon kívül a következő célokat is teljesíti:

- a hallgatók megismerik a fordítás és tolmácsolás munkafolyamatait és valós környezetét (vö. szimuláció – így a szimuláció előkészítésére szánt időt a képzőintézmény másra fordíthatja),
- a hallgatók már tanulmányaik során közvetlen kapcsolatba kerülnek a piaccal és a szakemberekkel, így korán teljes képet kapnak a szakmáról (*merre tartok?*),
- a szakmai gyakorlattal összevetve a hallgatóknak sokkal több idejük van arra, hogy érdemben megismerjék a piaci valóságot, az irodai környezetet vagy a szabadúszó életforma alapfeltételeit (4 hét vö. 4 hónap),
- amennyiben az adott hallgatót a szabadúszó fordítói/tolmácslet érdekli, vagy egyéb fordítóipari munkakör keltette fel az érdeklődését, lehetősége nyílik arra, hogy céljainak megfelelő mentort válasszon,
- az orientáció sokkal hatékonyabbá válik (személyre szabott, egyéni lekövetés, időfaktor: jóval több idő és figyelem jut egy-egy hallgatóra),
- a mentorprogram hosszútávon az irodáknak és a szabadúszóknak is teremt értéket,
- kedvez egy negyedik szereplőnek is, a civil szervezeteknek,
- végül pedig közelebb hozza a fordítási és tolmácspiacot a képzőintézményhez.

Az M⁴ mentorprogram előkészítése és pilotja

A következőkben a tanulmány kitér a mentorprogram megvalósításának egyes lépéseire, figyelembe véve, hogy az M⁴-2016 kísérleti jellegű projekt, melyet sikeres lebonyolítás esetén tovább folytatunk.

A kezdeményezés 2015 őszén született, a program elindítását egy két hónapos előkészítő időszak előzte meg. A program 2016 januárjában indult és májusában ért véget. Felhívásunkban olyan mentorokat kerestünk, akik szívesen a kezdeményezés mellé állnak, nyitottak és együttműködők a piac többi szereplőjével, szívesen átadják tudásukat a következő

generációknak, valamint rendelkeznek pedagógiai affinitással. A mentorprogramba mentorként közel 30 fő jelentkezett, köztük oktatók, szabadúszók és fordítóirodai belső munkatársak is. A mentorprogram elindítását megelőzően összeállítottunk egy katalógust a mentorokról, ez megkönnyítette a mentoráltak és mentorok párosítását (a párosítás fő szempontjaként a nyelvspecifikusságot jelöltük meg).

Ezt követően kidolgoztunk egy módszertant, mely a mentorprogramot két lépcsőre osztotta, külön módszertant kidolgozva tolmácsolásra és fordításra.

Módszertan

A módszertan alapja két megközelítés – az intézményi és a mentori megközelítés – összehangolására épült, ezzel lehetővé téve, hogy a program egyszerre elméleti és gyakorlati “köntöst” is kapjon. A különböző készségek és ismeretek átadására az alábbi táblázatban feltüntetett felosztás szerint kerül sor.

1. táblázat. Elsajátítandó készségek

A képzőintézmény tanítja meg	A mentor tanítja meg
nyelvi készségek és általános tájékozottság (nyelvi minőség fontossága anyanyelven is)	
fordítási készségek és alpműveletek elméletben és gyakorlatban	a fordítás gyakorlata valós környezetben (nem szimuláció)
tolmácsolási technikák	a tolmácsolás gyakorlata valós környezetben, tolmácmegfigyelés, némakabinozás
fordítás és tolmácsolás elmélete	gyakorlati aspektusok: a piaci valóság szabadúszó szemmel, a fordítóirodák működése, fordítóipari szerepkörök és munkafolyamatok, szolgáltatói minőség, megrendelők felkutatása és megtartása a mindennapi gyakorlatban,

	professzionális kommunikáció a megrendelőikkel, megrendelői szempontok beépítése, időmenedzsment valós helyzetben
a fordítás és tolmácsolás során követendő szabályrendszer és normák ismerete	szakmai etika a gyakorlatban
metodológia (hogyan tanuljunk?)	
értékelés (oktatói, társas és önértékelés) visszajelzések beépítése	értékelés (mentori, önértékelés) visszajelzések beépítése
technológia elméletben és gyakorlatban	erős, felhasználói szintű technológiai háttér a gyakorlatban
egyéni munka, páros munka	páros munka, csapatmunka
TUDATOS, ÖNREFLEXIÓ ALAPULÓ NYELVI KÖZVETÍTŐI SZEREP	

Véleményünk szerint a tudatos, önreflexiós alapuló nyelvi közvetítői szerep a táblázatban szereplő készségek összességére épül. A mentorprogram céljai között szerepelt az erőforrások optimalizálása, melynek értelmében az egyes készségek elsajátításáról az a fél gondoskodik, amelyiknek az esetében az adott készség elsajátítását célzó mindennapi gyakorlat jelen van (pl. időmenedzsment – mentorok, tanulás módszertana – képzőintézmény).

Kijelölt feladatkörök

A BME-TFK vállalta a mentorprogram szervezési aspektusainak kézben tartását. Feladatai közé tartoznak a következők: metodológiai javaslatok megfogalmazása és a felekkel való leegyeztetése, a felek közötti kommunikáció megszervezése, a mentorok segítése tanácsadói-pedagógiai tevékenységükben (amennyiben szükséges), a mentorált hallgatók támogatása konzultációk formájában, valamint azoknak az írásos dokumentumoknak a kidolgozása és közzététele, amelyek a mentorprogram első, kísérleti fázisának tapasztalatait, és a felállított jó gyakorlatokat összegzik.

A Proford aktívan részt vett a program elindításához szükséges első javaslatok megfogalmazásában és a program útra bocsátásában, tagjai felé

kommunikálta a mentorprogram kínálta lehetőségeket, mentorokat delegált, és a program beindulását követően szakmailag segíti a mentorokat abban, hogy mentori teendőiket a lehető leghatékonyabban végezzék. A Proford továbbá azt is vállalta, hogy részt vesz a mentorprogram kísérleti fázisát követően kidolgozandó, jó gyakorlatokat összefoglaló írásos dokumentum összeállításában.

A mentorált hallgató feladata a mentorral és az egyetemmel való közös munka és kapcsolattartás, a számára szervezett egyéni és csoportos konzultációkon való részvétel, majd a második fázisban éles fordítás szerzése civil szervezetektől önkéntes munka keretében. A hallgató feladata továbbá saját szakmai portfóliójának összeállítása, melybe beletartozik a megbízások részletes dokumentálása (feladatnapló), valamint a részletes értékelés és önértékelés.

A mentor feladatai értelemszerűen az egyéni vagy csoportos konzultációk megtartása, szakértelmének átadása, az egyetem által szervezett konzultációkon való részvétel, valamint a félidős, illetve záró értékelési folyamatban való aktív részvétel.

A civil szervezetektől azt várjuk, hogy az arra a célra kidolgozott rövid kérdőív segítségével értékeljék a hallgató munkáját, valamint az általuk a munkafolyamat során adott értékelés gyakoriságát és minőségét.

Az M⁴ mentorprogram ütemterve

Mind a tolmácsolás-, mind a fordításközpontú mentorálás keretében első lépcsőben egy 2 hónapos megfigyelő időszak alapozza meg a második aktív 2 hónapot. Ez azt jelenti, hogy a program első felében a hallgató megfigyel, kérdez, tájékozódik, majd a második felében gyakorlatba ülteti az addig tanultakat.

A fordítás területén ez azt takarja, hogy az első szakaszban a mentor betekintést nyújt fordítási munkáiba, a második szakaszban pedig a mentorált hallgató éles fordítás(oka)t készít (civil szervezetek, pl. Fordítók Határok Nélkül önkéntes fordítási munkái alapján), melynek során a mentor szakmailag és technológiailag támogatja a hallgató munkáját.

A tolmácsolás területén az első szakaszban a hallgató megfigyeli a mentor munkáját (felkészülés, hospitálás, tapasztalatösszegzés), a második szakaszban pedig a mentorált hallgató vállal éles megbízást civil szervezetek által önkéntes munka keretében meghirdetett megbízások formájában. A mentor segíti a felkészülésben, majd a megbízás teljesítése után a mentorált visszajelzései alapján együtt összegzik a tapasztalatokat és vonják le a következtetéseket.

A tanulási folyamatot minden esetben előkészítő megbeszélések alapozzák meg, majd tapasztalatösszegző esetmegbeszélések követik a mentor jelenlétében és aktív szakmai támogatásával.

Konzultációk

A mentorprogram konzultációkra épül. Első körben a mentorált hallgatók konzultálnak a számukra kijelölt mentorral. Javasoltuk a heti-kétheti 60 perces konzultációt, a mentorálás gyakoriságát és formáját (személyes találkozás, skype-on, e-mailen, telefonon történő egyeztetés) azonban a mentor határozza meg. Ezzel párhuzamosan a mentoráltak az egyetemmel is konzultálnak, így az egyetem értesül a mentorprogram előrehaladásáról, a konzultációk tartalmáról, valamint esetleges problémákról és fennakadásokról.

Az egyéni mentori egyeztetésen kívül néhány mentor csoportos mentori konzultációt is vállalt, így a hallgatók csoportban hallgathatják meg egy-egy mentor tapasztalatait egy előre megjelölt tematika köré szervezve.

A program indítása előtt sor került egy előkészítő konzultációra a mentorok és az egyetem között, valamint félidős értékelést és természetesen záró értékelést is tervezünk. A konzultációkon kívül e-mailen és zárt Facebook-csoportunkon keresztül folyamatosan tartjuk a kapcsolatot a mentorokkal.

Értékelés és dokumentálás

A programban négy oldal képviselteti magát: 1.) a mentorok, 2.) a mentoráltak, 3.) az egyetem és 4.) a civil szervezetek. Ennek megfelelően a program lezárásaként négyoldalú értékelési folyamat eredményei összesíthetők majd. A tervezett értékelések egyrészt metodológiai értékelések, másrészt folyamatértékelések, melyek keretében:

- a.) a mentor értékeli a mentoráltat és a mentorprogramot,
- b.) a mentorált értékeli a mentort és a mentorprogramot,
- c.) éles megbízás esetén a megbízó (civil szervezet) értékeli a mentorált munkavégzését,
- d.) végül az egyetem értékeli mindezeket az elemeket, valamint a folyamatot.

Ezen kívül a mentorált portfóliót készít a mentorálás keretében folytatott tevékenységéről, ennek tartalma a következő: feladatnapló, mentori és megbízói értékelések, önértékelés, valamint beszámoló a mentorprogramban szerzett tapasztalatairól.

A mentorprogram végeztével együttgondolkodás keretében vonjuk le a tapasztalatokat, az esetleges hiányosságokat pótoljuk, majd a hibákat javítjuk. A tervek szerint a pilotot követően a jövőben minden évfolyamnak megadjuk a lehetőséget a mentorprogramban való részvételre azzal a változtatással, hogy ezúttal pályáztatás útján választjuk ki a programban részt vevő mentoráltakat.

Konklúzió

A BME-TFK-n meggyőződésünk, hogy az M⁴ mentorprogram a fent említett célok megvalósításán kívül megoldást kínálhat az alábbiakra:

- 1.) a hallgatók már tanulmányaik során megismerkednek a piaci értékekkel és értékrenddel, valamint a piacon elvárt szakmaiság alapfeltételeivel;
- 2.) az egyetem kínálata és a piac/hallgatók elvárása közelebb kerülnek egymáshoz;
- 3.) szakmánk gyakorlati aspektusaiban képzettebb hallgatók lépnek ki a piacra (+ gyakorlatorientáltabb és első kézből jövő képzési tartalmak metodológiailag támogatva);
- 4.) a mentorok szakmai tapasztalata tovább él az elkövetkezendő generációkban;
- 5.) a fordítások és tolmácsolások értékelése is gyakorlatorientáltabbá válik.

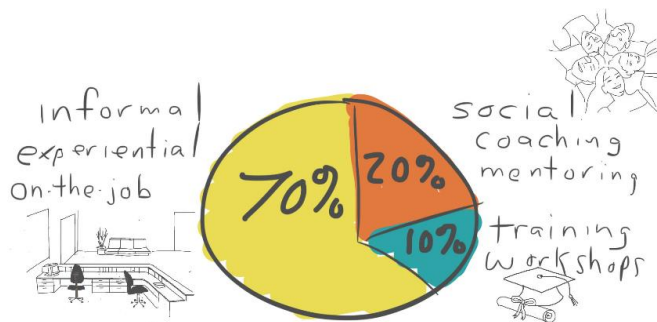
Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy mentorprogramunkkal sikerült felrajzolnunk egy win-win-win-win helyzetet, amelyben a pályakezdő hallgató nyer, a képzőintézmény képzési versenyképesebbé és piacorientáltabbá válnak, értéket teremtünk a piacnak, valamint erősítjük a pályakezdők társadalmi felelősségvállalását. A különböző háttérrel rendelkező partnerek ismereteinek, kompetenciáinak és nyitottságának összeadásán alapuló együttműködés tehát mindegyik fél számára előnyös.

A legfontosabb azonban mégis az, hogy a jelenlegi egyenlőtlen status quo fényében tapasztalataink átadásával **esélyt adunk a kezdő fordítóknak és tolmácsoknak**, azaz a jövő szakembereinek szakmai pályafutásuk megkezdésére.

Bibliográfia

- Akin, L. – Hilbun, J. (2007): E-mentoring in three voices. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 10/1
- Bierema, L. L. – Merriam, S. B. (2002): *Innovative Higher Education*. 26/3. 211–227
- DuBois, D. L. – Rhodes, J. E. (2006): Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*. 34. 547–565
- Herrera, C. – Vang, Z. – Gale, L. Y. (2002): *Group Mentoring: A Study of Mentoring Groups in Three Programs*. Public/Private Ventures and National Mentoring Partnership: Philadelphia, PA
- MENTOR/National Mentoring Partnership (2005): *How to build a succesful mentoring program*: Alexandria
- Rhodes, J. E. (2002): *Research Corner: Group Mentoring*. MENTOR/National Mentoring Partnership: Boston
- Williams, S. – Sunderman, J. – Kim, J. (2012): E-mentoring in an online course: Benefits and challenges to e-mentors. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 10/1, 109–123

1. melléklet. Charles 70/20/10 tanulási modell



Forrás: <http://tom.spiglanin.com/2014/12/i-believe-in-the-702010-framework/>

Bocz Zsuzsanna

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

Az olasz *rosso* és a magyar “*piros*”/“*vörös*” átvitt értelmű jelentéseiről

Az olasz nyelvben csak egy lexikai alak – rosso – létezik azon szintartomány megnevezésére, amelyet a magyarban két lexikai alak jelöl: a piros és a vörös. A magyar zászló színeit minden magyar ismeri: piros, fehér, zöld. Senki nem mondaná azt, hogy vörös, fehér, zöld. Ha a zászló színe vörös lenne, a magyar történelmi-kulturális kontextus ismeretében a beszélő nagy valószínűséggel azt mondaná, hogy egy korábbi történelmi-politikai korszak, a kommunizmus (szocializmus) szimbólumrendszerének egy tipikus példájáról van szó. Ahogy azt sem mondanák a beszélők, hogy a hagyma piros, az alma pedig vörös. Holott bizonyos kontextusokban a két színnév felcserélhetőnek tűnik: piros is és vörös is lehet valakinek az orra, de míg első esetben megfázás következtében történik az orr színének megváltozása, addig a második esetben inkább a túlzott alkoholfogyasztás következtében áll be a színváltozás. Hasonlóképpen történik ez az átvitt értelmű kifejezések esetében is: az olasz guardia rossa csak „vörösgárdista” lehet, piros nem; és a cartellino rosso csak „piroslap” lehet és vörös nem. Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy milyen lehetséges kategóriák állíthatók fel az olasz rosso színszót tartalmazó átvitt értelmű kifejezések magyarra fordítása esetén, és mi motiválja azt, hogy egyes kifejezésekben a piros, másokban a vörös színszó jelenik meg.

Kulcsszavak: *piros, vörös, átvitt értelmű jelentések, metafora, metonímia*

Bevezetés

Berlin és Kay (1969) 98 nyelv vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a színekategorizáció nem véletlenszerű, mert az ún. *alapszínek* fokális pontjai a spektrum hasonló területén helyezkednek el minden nyelvben. A szerzőpáros 11 univerzálisan létező alapszínt állapított meg, amelyek kialakulása egyfajta *kronológiai sorrendet* tükröz és amelyek *implikációs kapcsolatban* állnak egymással. Így például minden nyelvben van szó a fehérre és a feketére; ha három szóból áll a színlexika egy adott nyelvben, akkor a fehér és a fekete után a harmadik színnév, ami megjelenik, az a piros stb.

A magyarban azonban nem ilyen egyszerű a helyzet, mint az ang. *red*, fr. *rouge*, sp. *rojo*, ol. *rosso* stb. esetében, mivel a *piros* mellett létezik a *vörös* színszavunk is, ami a *piros* egy sötétebb árnyalatát jelöli. (Berlin és Kay ugyanakkor egyszerűen *red* 1 és *red* 2-ként tárgyalta a *piros* és a *vörös*

színnevünket.) Pszichológiai szempontból a *piros* a legfeltűnőbb szín, az első, amire a csecsemő felfigyel. (Kollár, 2004). A *piros* szín a növényvilágban egyes gyümölcsök érettségét „jelzi”. Annak megértéséhez, hogy bizonyos esetekben a *piros*, más esetekben viszont a *vörös* színszót használjuk az olasz *rosso* magyarra fordításában, szükségesnek látszik a magyarban e két színnév disztribúciójáról ejteni néhány szót.

A *piros* és a *vörös* disztribúciója a magyar nyelvben

Első megközelítésben úgy tűnhet, hogy a magyar *piros/vörös* megkülönböztetésében ugyanazzal a jelenséggel állunk szemben, mint pl. az or. *goluboj* „világoskék” és *sinij* „sötétkék” tekintetében, nevezetesen azzal, hogy két különböző lexikai alak jelöli a *kék* világosabb, illetve sötétebb árnyalatát. A magyar *piros/vörös* problémával foglalkozó korábbi kutatások (pl. Csapodi, 1899; Mátray, 1910; Kenedy, 1921; Selényi, 1948) azt bizonyítják, hogy a magyarban a különbségtétel oka vélhetően más természetű, ami a két színszó etimológiájával is összefüggésben áll, amennyiben a *piros* színszavunk a „pirít” igével, míg a *vörös* a vérrel „véres” szavunkkal áll kapcsolatban. Zaicz Gábor Etimológiai Szótárában a következőket találjuk a két magyar színnév eredetét illetően.

“*piros* [1237 tn., 1405 k.] Származékszó, egy önállóan nem adatolható szótő -s melléknévképzővel ellátott alakja, a képzőre vö. *szoros*. A szótő végső soron hangutánzó eredetű, megegyezik a *pirit*, *pirongat* és a *pirkad* igék szótőjével. A *piros* eredeti jelentése 'sütés, piritás' következtében vörössé vált 'lehetett, csupán később lett a szín neve. Származékai a *pirosul* [1405 k.], *pirosodik* [1519], *pirosít* [1577], *piroslik* [1582] és a *pirosító* [1645].” (Zaicz, 2006:574)

“*vörös* [1121 tn., 1416 u.] Szóhasadással keletkezett, a *véres* melléknév párja. A *veres* alakváltozatban is élő szó eredeti jelentése 'véres' volt, színnév értelmé a vér *piros* volta alapján fejlődött ki, vö. *vércse*, *vörhenyő*. Származékaira vö. *vörösség* [1416 u.], *vörösül* [1510], *vörösít* [1533], *vöröslik* [1536], *vörösödik* [1559], *vöröses* [1585].” (Zaicz, 2006:810)

A korai munkák sorából Selényi (1948) gondolatait szeretném felidézni, aki a Magyar Kémikusok Egyesületének felolvasó ülésén elhangzottakra reagálva – miszerint a paprika lehet *veres* színű is –, a *piros/vörös* színnév használatáról a következő megállapításokat teszi.

“Első hallásra kétségtelen, hogy más szín a *piros* és más a *vörös*. A kettő közül az előbbi látszik az általánosabbnak: több színt jelölünk a *piros* szóval, mint a *veres*-sel. Azonkívül a *piros* élénkebb, tűzeesebb szín; a *vörös* vagy

éppen a veres fakóbb. [...] A piros és vörös színt nem annyira a fizikai értelemben vett színbeli különbözőség, mint inkább a hozzájuk fűződő, a két szót kísérő hangulati, érzelmi elem különbözteti meg egymástól. A vörös szó mögött öntudatlanul ott ül a vér képzete. Vörös-nek csakis oly színt mondunk, illetve csakis akkor mondunk egy színt, mikor a színhez, a tárgyhoz kellemetlen, komor, bántó, nyugtalanító, félelmes képzetek és érzelmek fűződnek. Evvel ellentétben a piros az örömnél, az életnek a színe; már maga a szó kellemes, barátságos, vidám érzelmeket kelt bennünk. Ezt száz és száz példával bizonyíthatjuk.” (Selényi, 1948:13)

Való igaz, hiszen *elpirulni* dicsérő szavak hallatán szoktunk, netán egy leánykérés alkalmával, ám érdekes módon ugyanaz a fiziológiai folyamat (“arcunkba szökik a vér”), lehet *elvörösödés* is pl. egy olyan szituációban, amikor valakit hazugságon kapnak rajta. Sok más példa is azt mutatja, hogy nem lehet szó szinonimáról a két színnév esetében: *piros alma*/**vörös alma*; *vörös róka*/**piros róka*. A magyarban tovább bonyolítja a *piros/vörös* jelentés- és értelmezési körét az, hogy ez utóbbinak nehezen követhető fonetikai variánsa is van: *vörös/veres*. Pl. Vörösberény, Veresegyház, vörösfenyő, vereslapu.

A magyar nyelvben tehát a *piros/vörös* színszavaink kapcsolata meglehetősen bonyolult rendszert mutat. Grossmann (2016) egy nemrég magyar nyelven is megjelent munkájában részletes elemzés alá veszi azokat a tanulmányokat, amelyek magyar kutatók tollából születtek a XIX. század végétől kezdődően napjainkig bezárólag. Grossmann ugyanakkor már egy 2006-os olasz nyelvű tanulmányában a következő konklúziókat fogalmazza meg a *piros/vörös* színszavaink elemzése kapcsán:

„A) a két színnév használható szabad variánsként és felcserélhetőségük stilisztikai funkciók kiaknázására ad lehetőséget; B) a két színnév lehet nem felcserélhető: piros a világos és a közepes árnyalatokat, míg vörös a sötétebb és/vagy más sötét árnyalatokba hajló tonalitást jelöli; C) a két színnév lehet nem felcserélhető, és az egyik vagy a másik kiválasztása nem a tonalitástól, hanem a beszélőnek a tonalitáshoz vagy a tonalitást hordozó felülethez fűződő szubjektív viszonyulásától függ; a piros színnévre esik a választás, amennyiben ezek pozitív érzetet és a vörös színnévre, ha negatív érzetet keltenek; D) néhány természetes színhordozó felület megnevezése a vörössel történik, míg a mesterségesen színezettek a piros színnevet szelektálják; E) bizonyos kontextusokban a B) a C) és a D) pontokban felsorolt tényezők egyidejű kombinációja lehet jelen; F) a taxonómiákban és a műszaki-tudományos terminológiákban sokkal gyakoribb a vörös színnév megjelenése; G) a kontextusok típusát és számarányát, amelyekben a vörös színnév előfordul, az is nagyban befolyásolja, hogy a vörös szimbolikus jelentések közvetítésére alkalmas, ellentétben a pirossal; H) diakrón elemzési szempontból megállapítható a vörös színnév háttérbe szorulása a piros javára.” (Grossmann, 2016:139-40)

Egy másik fontos magyar nyelvű tanulmány a témakörben Tóth-Czifra – Benczes (2016) írása. A szerzők szövegnyelvészeti és kognitív nyelvészeti módszerek alkalmazásával végzett kutatásukra alapozva foglalnak állást a két színnév alapszínnévi státuszát illetően. Megállapításaik szerint a *piros* (1) ruhadarabok és (2) az ember által készített tárgyak színének jelölésére, míg a *vörös* természetes, organikus anyagok megnevezésére alkalmas. Végző soron hasonló következtetésre jutnak, mint Grossmann, azaz, hogy a két színszó közül a *vörös* alapszínszó státusza megkérdőjelezhető a *piros* javára.

Fordítások, szövegértelmezések során tehát érdemes gondot fordítani a két nyelv között eltérések figyelembevételére, amely különbözőségeket a metaforikus-metonimikus átvitelek csak tovább bonyolíthatnak.

Rosso az olasz színmetaforák rendszerében

Egy korábban megjelent tanulmányomban (Bocz, 2015) az olasz színnevek metaforikus jelentéseinek vizsgálata során mutattam be a pusztán színjelölés és a metaforizálhatóság közötti viszony rendszerét. A példaanyag vizsgálata arra engedett következtetni, hogy alapvetően az alapszínnevek (vö. Berlin – Kay) jelennek meg metaforikus kontextusban, így a *bianco*, *nero*, *rosso*, *giallo*, *verde*, *azzurro/blu*, vagyis azok, amelyek pusztán színjelölők, ellentétben azokkal, amelyek a színt egy adott referenciatárgyon keresztül jelölik. *Marrone*, *viola*, *rosa*, *grigio*, *arancione* csak ritkábban mutatnak hajlandóságot metaforikus jelentések közvetítésére. Tehát tendenciaként az fogalmazható meg, hogy amennyiben egy alapszínszó pusztán színjelölő, produktivitást mutat a metaforikus jelentések tekintetében. A *rosso* „piros”/”vörös” is gyakorta jelenik meg átvitt értelmű kifejezésekben, bár jóval kevesebben, mint a *bianco* „fehér” vagy a *nero* „fekete” színszóval alkotott szintagmákban.

Rosso megjelenése metonimikus szerkezetekben

Explicit metonímiák

A *rosso* színszót tartalmazó átvitt értelmű kifejezések csoportján belül a metonímia is nagy szerepet játszik, azaz, amikor egy tartományon belül két szorosan összekapcsolódó fogalmi entitást értelmezünk (kognitív szempontú megközelítés). Az alábbi példákban explicit módon mutatkozik

meg a metonímia, amennyiben *rosso* színszó a szerkezet *belső referensére* utal és annak megnevezésével – *camicia* “ing” – közvetíti a metonimikus jelentést.

(1) *camicie rosse* “vörösingeselek”

Garibaldi híres felszabadító seregének tagjait hívták így, akik vörös színű inget viseltek.¹ Garibaldi seregének legendája már a történelem homályába vész, azonban a kifejezés a szinkrón nyelvhasználat részeként a mai napig megmaradt nemzeti identitásformáló szerepe miatt. Ezzel szemben léteznek olyan kifejezések az olaszban, amelyek szinkrón szempontból már nagyon homályos szemantikát mutatnak: *cappelli rossi* “piros kalaposok”. A Velencei Köztársaság idején a zsidókat nevezték így, mert megkülönböztetésképpen a nem zsidó lakosságtól piros fejfedőt kellett hordaniuk. Hasonlóképpen a következő kifejezés eredeti jelentését is homály fedi, nem átlátszó a kapcsolat a jelölt entitás és a referense között: *talloni rossi* “piros sarkúak”, piros sarkú cipőt viselő francia udvari méltóságok megnevezése XIV. és XVI. Lajos uralkodása idején.

Implicit metonímiák

Léteznek továbbá olyan színmetonímiák, amelyekben a *belső referens* nincs megnevezve, hanem *implicit módon* a színszó más lehetséges (potenciális) referenseinek köréből kerül ki.

(2) *i Rossi* “a pirosak”. Firenzében a Santa Maria Novella focicsapatának neve, de metonimikusan bármilyen focicsapatot jelenthet, amelynek tagjai piros színű mezt viselnek.

(3) *zucchero rosso* “piros cukor”. Melaszt tartalmazó, finomítatlan cukor. A cukor egy alkotóelemének, a melasznak a színe funkcionál *implicit módon* *belső referensként*, ami pirosra festi, “megszínezi” a cukrot.

A két csoport elkülönítésére a következő igen/nem teszt tűnik alkalmasnak.

1. TESZT

- Ők *camicie rosse*-k? Nem.
- Ők *camicie*-k? Nem.

Abban az esetben, amikor *nem/nem* a válasz, *explicit metonímiáról* van szó, amelyben a *belső referens* megnevezésre kerül, és amelynek színe az egész kifejezés metonimikus jelentését hordozza.

¹ Ennek oka az volt, hogy komoly anyagi támogatásra nem számíthatott a sereg, ezért egy viszonylag olcsó, piros színű vászonból (amiből a hentesek kötényét varrták) készült a katonák öltözéke is.

[*camicie rosse*] = x

x= azok a személyek, akik [*camicie rosse*]-t hordanak

2. TESZT

- Ez *zuccherò rosso*? Nem.
- Ez *zuccherò*? Igen.

Abban az esetben, amikor *nem/igen* a válasz, implicit metonímiáról van szó, amelyben a belső referens nincs megnevezve, implicit módon a piros színből lehet következtetni rá.

Vannak ugyanakkor olyan kifejezések is az olasz nyelvben, amelyek metafora-szerűen viselkednek, azaz a színszó egy *külső referensre* utal.

(4) *carbone rosso* “vörös szén”. A geotermikus energiát lehet így nevezni. *Rosso* színnév a tűz piros/vörös színére utal, ami külső referensként funkcionál. Egyúttal *carbone* jelentése is metaforikus, mert nem a szén elégetése során keletkezik hőenergia, *carbone* metaforikusan jelenti az “energiát”.

(5) *Croce Rossa* “Vöröskereszt”

A Vöröskereszt – ami ugyan tulajdonnév – színei (fehér mezőben vörös színű kereszt) a svájci zászló megfordított színei.² Ez azt jelenti, hogy szemantikailag nem motivált a színválasztás, viszont az, hogy a piros színnek köze lehetett a kifejezés metaforikus interpretációjához, minden valószínűséggel így van. Ugyanis a *croce* “kereszt” szó mellett más színnév is megjelenhet, ezért indokoltnak tűnik az átvitt értelmű interpretáció: *croce verde*, vagyis “zöld kereszt”-nek hívják azt a humanitárius szervezetet, amely *békeidőben*, tehát *vérontásmentes* időben lát el humanitárius feladatokat.

Rosso megjelenése metaforikus szerkezetekben

Olyan esetekben, amikor a konkrét fizikai színnek látszólag nincs köze az átvitt értelmű kifejezések értelmezésében, metaforikus kontextusokról beszélhetünk. A kognitív szempontú megközelítés szerint egy fogalmi tartományt egy másik fogalmi tartomány értelmezésén keresztül interpretálunk, a forrás- és a céltartomány közötti megfelelések rendszerének felismerésével.

² A svájci állampolgárságú kezdeményezők a svájci zászló színeinek inverzét javasolták a megalakuló mozgalom jelképének. Nemzetiségre való tekintet nélkül, az önkéntességen alapuló segítségnyújtás megszervezésére a Solferinói ütközet (1859) hatalmas emberáldozatot követelő eseménysorozata ösztönözte az alapítókat.

Rosso színszó metaforikus jelentése nagymértékben kötődik egy XX. századi ideológiai irányzat, a kommunizmus (szocializmus), baloldaliság és forradalmiság eszmeköréhez. Nagyon sok kifejezésben *rosso* olyan szavakhoz kapcsolódik, amelyek a kommunista ideológia és propaganda részét alkották, úgymint *hadsereg, tér, palota* stb. Az alábbi csoportba tehát azokat a kifejezéseket sorolom, amelyek valami módon kapcsolatot mutatnak a politikummal, mint az alábbiak.

A kommunizmus, szocializmus, baloldaliság és a forradalmiság ideológiájának metaforája

(6) *libro rosso* “vörös könyv”. Mao Ce Tung kommunizmusról szóló eszméinek gyűjteménye. Információim szerint Mao könyvének színe eredetileg valóban *vörös* volt, ami azt jelentené, hogy szimbólumalapú metaforával állunk szemben, hiszen a fogalmi metaforának lehetnek nem nyelvi megnyilvánulásai is (szimbólumok, épületek stb. vö. Kövecses, 2005) Ugyanakkor feltételezhető, hogy a *vörös* szín kiválasztása nem volt esetleges, hanem a forradalmiságot szimbolizáló színként jelent meg az adott történelmi kontextusban.³ Az alábbi példák mind a XX. század e meghatározó ideológiájának részeként vertek gyökeret a nyelvhasználatban.

(7) *guardia rossa* “vörösgárdista”

(8) *zone rosse* “szocialista és kommunista szavazótöbbségű kerületek”

(9) *Armata Rossa/Esercito Rosso* “Vörös hadsereg”.

(10) *czar rosso* “vörös cár” = Lenin. A kifejezés mindkét tagja metaforikus.

(11) *i Rossi* “vörösök”. A kommunisták. (De mint láttuk korábban, metonimikusan focicsapatot is jelölhet, tehát a kontextus dönt, hogy metaforáról vagy metonímiáról van-e szó.)

(12) *la Cina rossa* “a kommunista Kína”

(13) *palazzo rosso* “vörös palota”. A kommunista párt székháza.

(14) *paradiso rosso* “vörös paradicsom”. Utalás az egykori Szovjetunió, a kommunizmus “fellegvárának” életszínvonalára és a kommunista rendszerre. A kifejezés metaforikusságán túl ironikus is, amennyiben a Szovjetunió életszínvonalát paradicsomi állapotként tünteti fel, holott köztudottan nagyon alacsony volt az életszínvonal.

(15) *propaganda rossa* „vörös propaganda”. Kommunista propaganda.

(16) *regioni rosse* „vörös tartományok”. Kommunista érzelmű tartományok – Olaszországban pl. Emilia Romagna – amelyekben többségben volt/van a kommunista pártra szavazók tábora.

³ Megjegyzendő, hogy a Párizsi Kommün óta (1870) a munkásosztály színe a vörös.

(17) *soccorso rosso* „vörös segítség“. Politikai foglyok kiszabadítására irányuló kommunista segítség.

Ugyanakkor az utolsó példa nem a kommunizmus ideológiájához, hanem a szabadkőműves mozgalomhoz kapcsolódik.

(18) *papa rosso* „vörös pápa“. A *massoneria* „szabadkőművesség” vezéralakja, az első számú vezető, a haladás és a forradalmiság jelképe.

A veszély metaforája

(19) *linea rossa* „vörös telefonvonal”, „forródrót”. A Washington Moszkvával összekötő telefonvonal. Némi problémát vet fel a metafora értelmezése abból a szempontból, hogy vajon *rosso* jelentése pusztán politikai tartalmat hordoz-e vagy valami más is indokolja a *piros/vörös* színszó használatát a kifejezésben. Véleményem szerint igen, mert *rosso* értelmezhető úgy is, mint a két szuperhatalom szembenállásából adódó feszültség, veszély és fenyegetettség megléte. Mint látni fogjuk, ez az értelmezés alkalmazható más kifejezésekre is, amelyekben *rosso* jelentése politikai töltettől függetlenül a *veszély* fogalmával ragadható meg. Hasonló értelmezést vet fel a *telefono rosso* „piros telefon” kifejezés is, amelynek létezéséről megoszlanak a vélemények, hogy egyáltalán létezett-e a hidegháború korszakában Amerika és a Szovjetunió közötti folyamatos kapcsolattartás céljából. (Egy internetes portál tanúsága szerint legfőljebb a kor technikai színvonalának megfelelő vezetékes telegráf lehetett.)

(20) *allarme rosso* „vörös riadó”. Az atomrobbantásra felhívó szirénahang, tehát a legmagasabb védelmi fokozat elrendelését jelenti. Eredetileg az atomrobbantással összefüggésben volt használatos a kifejezés, majd a metaforikus jelentés terjedése következtében az egyre szélsőségesebbé váló időjárási viszonyokra való figyelmeztetésként pl. *allarme rosso per il gran caldo* „hőségriadó” és a legújabb kori globális kihívások tükrében a terrorista veszélyre való felhívás konceptualizálódik a kifejezésben. Végso soron a készség legmagasabb fokát jelöli.

(21) *avere il sangue rosso* „pirosvérű”. Arra a személyre mondják, aki hirtelenharagú, azonnal dühbe gurul. Első ránézésre redundánsnak tűnhet a kifejezés, hiszen minden ember vére piros, sőt a vér színe normál körülmények között csak piros lehet. Ezért érdemes másként megközelíteni a kifejezés értelmezését. A *sangue rosso* értelmezhető úgy, mint a vér felsőfoka (ez a képzés nem áll távol az olasz morfológiai rendszerétől, ugyanakkor nem produktív folyamat a főnevek felsőfokú képzése: létezik *librissimo* „a legnagyobb eladási példányszámú könyv”), vagy úgy, hogy az

az ember, aki hirtelen haragra gerjed, veszélyt jelenthet a környezetére. *Veder rosso* “vörösén lát”, “előnti a mérget, dühbe gurul” jelentése hasonlóképpen vezethető le: az indulatos, haragos ember potenciálisan veszélyt jelenthet másokra, a saját környezetére, ezért kerülendő, mert ilyen lelkiállapotban kárt okozhat másokban. Egy harmadik megközelítés azt sugallja, hogy az *avere il sangue rosso* kifejezésnek eredetileg köze volt ahhoz, hogy az indulatos, haragos ember arcszíne tényleg megváltozik a düh hatására, “elvörösödik” *diventa rosso*. Egy következő fázisban *veder rosso* “vörösén lát” kifejezésben az eredeti konkrét jelentés már homályosabb, mert a színszó referense érzékszervi érzékeléssel (a látással) kerül kapcsolatba. Az utolsó fázisban *avere il sangue rosso* a színszó eredeti, konkrét jelentése már teljesen elhomályosult, *rosso* jelentése ezen a ponton “haragnak, indulatnak” feleltethető meg.

A passzívum metaforája

A könyvelésben a passzívum megjelölésére használatos, ahogy az alábbi két példa is mutatja.

(22) *essere in rosso* “pirosban van” (mínuszban van). Akinek nincs elég anyagi fedezete arra, hogy pl. rendezze bankszámlaegyenlegét, veszélybe kerülhet az egzisztenciája. *Scrivere in rosso* “terhére ír valakinek valamit” kifejezés jelentése hasonlóképpen értelmezhető.

(23) *numeri rossi/cifra rossa* “piros számok/összeg”. A költségvetésben a passzívumot jelentő számok, illetve összeg.

Egyéb

(24) *casa a luce rossa* “piroslámpás/vöröslámpás ház”. A kifejezés szimbólumalapú metafora, mert valóban piros lámpával voltak felszerelve a nyilvánosházak. Társadalmilag elfogadott/megtűrt intézményekről volt szó, amelyek többé-kevésbé legálisan működtek, mégis, aki ennek a háznak a szolgáltatásait vette igénybe, az veszélybe sodorhatta magát, mert cselekedete negatív társadalmi megítélés alá esett, kockáztatta jóhírét stb. A kifejezéshez egyértelműen negatív konnotáció kapcsolódik.

(25) *filo rosso* “vörös fonal/zsinór”. Szimbólumalapú metaforáról van szó, ugyanis a *filo rosso* a szobafestők munkaeszköze, ami arra szolgált, hogy egyenes vonalat húzzanak a falon, és feltehetően ez a jelentés konceptualizálódott “fő gondolatmenet” értelemben.

(26) *cartellino rosso* “piroslap”

Eredetileg szimbólumalapú metafora, ami arra utal, hogy a játékos többször is megszegi a szabályokat, durvaságot követ el stb., és ezért a játékvezető a *piroslap* kiosztásával figyelmezteti, aminek adott esetben komoly következményei vannak: a kiállítás.

Összegzésképpen elmondható, hogy *rosso* metaforikus jelentései az olasz nyelvben meghatározóan a *kommunizmus* XX. századi ideológiájához kötődnek, másrészt viszont a *figyelmeztetés*, illetve a *veszély* fogalma köré csoportosulnak. Felmerül a kérdés, hogy miért éppen a *rosso* „piros”/”vörös” színszó alkalmas ezen metaforikus jelentések közvetítésére. Tóth-Czifra – Benczes (2016) idézi Allan (2009:631) angol nyelvű cikkét, aki szerint a *piros* (red) fogalma annak okán kapcsolódik össze a veszéllyel, mert a vér színe piros. Meglátásom szerint másról lehet szó.

Közvetítő univerzálék

Wierzbicka (1990) továbbgondolva a Berlin – Kay-féle színelméletet, arra keresi a választ, hogy *mit jelentenek* a színek, az emberi tapasztalás milyen *univerzáléiban* keresendő a színek jelentése, miként azonosíthatók ezek az univerzálék. Lényegében a Berlin – Kay által feltárt evolúciós folyamat egy új interpretációját adja. Kövessük végig a szerzőnő gondolatmenetét. A *pirosra* és a *sárgára* szokták mondani, hogy “meleg” színek. A “meleg” szó ebben az esetben metaforikus jelentést tükröz, ugyanis konkrét értelemben egyik szín sem lehet meleg, egyrészt, mert ez a jegy nem lehetne része a színek jelentésleírásának, ha az egyáltalán komponenciális elemzéssel elvégezhető lenne, másrészt pedig különböző érzékszerveinkkel tapasztaljuk meg a színeket (látás) és a melegséget (tapintás). Ha viszont metaforikusan értelmezzük a szót, akkor valamely entitásnak a melegségével kell asszociációs viszonyba hozni a színszót. Mi az, ami meleg az ember természetes környezetében? A *Nap* és a *tűz*. A *Nap* melegségével hozható összefüggésbe a *sárga* szó és a *tűzé*vel a *piros*. A *piros* és a *tűz* közötti asszociációt támasztják alá a következő kifejezések, amelyekben a szín referense egyértelműen a tűz, a Nap nem hozható összefüggésbe a pirossal.

(27) ang. *fiery red*, ma. *tűzpiros*, ol. *rosso fuoco*

(28) ma. *napsárga* *nappiros

Valóban gyakori asszociáció lehet a *piros* szó hallatán a vér piros színe is, de ez nem egy külön eset, mert annak jelentése is szorosan kötődik a melegség fogalmához, amennyiben a vér minden élő emberi szervezetben

meleg. (A hüllőket szokás “hidegvérűeknek” nevezni, mert nem képesek testhőmérsékletük állandó értéken tartására.) A legfontosabb konklúzió, amit a szerző levon a színnevek elemzése alapján, az az, hogy a színekhez köthető fogalmak az emberi tapasztalás bizonyos univerzáléiban gyökereznek és ezek az univerzálék a következőképpen identifikálhatók: *éjszaka/nappal*; *tűz*; *Nap*; *vegetáció*; *ég*; *föld*. A szín idegi (agyi) reprezentációja és nyelvi reprezentációja között indirekt a kapcsolat, ami mégis lehetővé teszi a kapcsolat létrejöttét, az azoknak az univerzáléknak a megléte (tűz, ég stb.), amelyek kognitív összekötő kapocsként funkcionálnak a színszavak metaforikus jelentésének közvetítésében.

Rosso jelentése a tűz fogalmán keresztül reprezentálható, ami veszélyes és nagy pusztítást végezhet, ha ellenőrizetlenül marad. Tűzforrónak nevezhető pl. egy étel, mert a tüzet a tapintáson túl az ízlelésen keresztül is érzékelhetjük, ellentétben a Nappal. A Napot nem érinthetjük meg, az ember nem férhet közelébe, ezért nem is mondjuk valamire, hogy **napforró*, mert emberi érzékszervvel megtapasztalhatatlan az ilyen típusú forróság. (Legfeljebb egy napsütötte tárgy túlzott melegségét nevezhetnénk napforrónak). A Nap viszont potenciálisan magában rejti a veszélyt is, mert bár jótékony hatást gyakorolhat a természetre (beérleli a gabonát stb.), másrészt viszont, ha túl hosszú ideig tart egy száraz időszak, el is pusztíthatja a termést. Tehát a *tűz* fogalmán keresztül konceptualizálódik a *veszély* fogalma, ami az olasz nyelvben – lévén csak egyetlen lexikai alak az adott színtartományra – *rosso* színszóval feleltethető meg, ellentétben a magyarral, ahol a veszély fogalma a *vörös* színszón keresztül konceptualizálódik. Az olasz példaanyag elemzése azt mutatja, hogy az olasz nyelvben alapvetően a *figyelmeztetés* és a *veszély* fogalma konceptualizálható a *rosso* színnéven keresztül, míg a magyarban a *piros* inkább pozitív konnotációjú (vagy neutrális), ellentétben a *vörös*-sel, ami sokkal inkább a veszély, a fenyegetettség fogalmához társul. Ugyanakkor *rosso* és *piros* jelentése is konceptualizálható “figyelmeztetés” értelemben. (1. táblázat)

1. táblázat. Az ol. *rosso* magyar megfelelőinek ”piros/vörös” disztribúciója metaforikus kontextusokban

	ROSSO	
jutalom, valószínűtlen esemény	figyelmeztetés	veszély
pl. ma. <i>piros pont</i> , <i>piros tojás</i> ; <i>piros hó</i> („majd ha piros hó esik”)	pl. ol. <i>cartellino rosso</i> „piroslap”	pl. ol. <i>allarme rosso</i> „vörös riadó”
PIROS		VÖRÖS

Tóth-Czifra – Benczes (2016:64) meglátása szerint “a sötétebb színek negatív fogalmak megalkotására és jellemzésére használatosak, míg a világos színnevek gyakrabban kapcsolódnak pozitív fogalmakhoz.” Ezt a megállapítást támasztják alá az olasz *bianco* “fehér” és *nero* “fekete” következő példái. A *fumata bianca*, azaz a “fehér füst” akkor száll fel a Vatikánban, ha sikeres volt a pápaválasztás, ellenkező esetben a felszálló füst fekete: *fumata nera*. Hasonlóképpen a *cronaca bianca* a vidám események rovata az újságban, ellentétben a *cronaca nera*-val, ami szerencsétlenséggel, halállal kapcsolatos eseményeket közöl. Ezek a percepciók különbségek *világos – pozitív*; *sötét – negatív* kiterjeszthetők *rosso* “piros/vörös” színnevek által jelölt tonalitások konnotációira is.

Konklúzió

Az olasz *rosso* színszó szemantikai mezején osztozó két magyar színnév, a *piros* és a *vörös* disztribúciója a magyar nyelvben meglehetősen bonyolult rendszert mutat. Sokan és sokféle szempontból vizsgálták már a két színszó megoszlását a magyar nyelvben. Jelen kutatás olasz példaanyagból kiindulva próbált magyarázatot találni arra, hogy mikor jelenik meg a *piros* és mikor a *vörös* színnév a *rosso* színszót tartalmazó olasz metaforikus kifejezések magyarra fordításakor. A fenti eredmények alapján az állapítható meg, hogy a metaforikus használat tekintetében az olaszban kimutatható *veszély* metaforáját a magyarban egyértelműen a *vörös* színszó konceptualizálja, ellentétben a *pirossal*, amely világos tonalitásának is köszönhetően inkább a *pozitív* (vagy *neutrális*) fogalmak megalkotására alkalmas.

Hivatkozások

- Allan, K. (2009): The connotations of English colour terms: Colour-based X-phemisms. *Journal of Pragmatics*. 41. 626-637
- Bocz, Zs. (2015): Színevek és metafora olasz nyelvi példák tükrében. In: Bocz, Zs. (szerk.) (2015): *Porta Lingua. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. SZOKOE: Budapest
- Berlin, B. – Kay, P. (1969): *Basic color terms. Their Universality and Evolution*. University of California Press: Berkeley and Los Angeles
- Csapodi, I. (1899): *Vörös és piros*. *Magyar Nyelvőr*. 28. 201-204
- Grossmann, M. (2006): Piros “rosso” vs. vörös “rosso”: distribuzione di due termini di colore in ungherese. In: Grandi, Nicola & Gabriele Iannàccaro (ed.): *Zhì. Scritti in onore di Emanuele Banfi in occasione del suo 60° compleanno*. Caissa Italia editore: Cesena / Roma. 259-273
- Kenedy, G. (1921): Piros vagy vörös. *Magyar Nyelv*. 17. 33-34
- Kollár, Cs. (2004): Színasszociációk a gazdaságkommunikációban. *Kommunikáció. média, gazdaság*. II. évfolyam 1. szám. 87-121. Századvég Kiadó: Budapest
- Kövecses Z. (2005): *A metafora*. Typotex: Budapest
- Mátray, F. (1910): *A magyar színnevezésekről*. Jurcsó Antal Könyvnyomdája: Kalocsa
- Selényi P. (1948): Piros és veres. *Magyar Nyelvőr*. 1948/72. szám. 12-14
- Tóth-Czifra, E. – Benczes, R. (2016): Piros és vörös színneveink. Piros és vörös színneveink korpuszalapú kognitív nyelvészeti vizsgálata: produktivitás, figurativitás és alapszínnevi státusz. *Magyar Nyelvőr*. 140. évfolyam.1. szám 2016 január-március. 52-71
- Zaicz, G. (2006): *Etimológiai Szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Tinta Könyvkiadó: Budapest (Első kiadás)
- Wierzbicka, A. (1990): The meaning of color terms: semantics, culture, and cognition. *Cognitive Linguistics*. 1. 99-149

Internetes források

- http://index.hu/tudomany/tortenelem/2013/06/27/megdolt_a_washington_a_fehar_hazzal_oss_zekoto_piros_telefon_mitosza/(Letöltés ideje: 2016. október 23.)
- <http://www.voroskereszt.hu/toertenetuenk.html> (Letöltés ideje: 2016. október 24.)

Hajdu Zita
Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági Szaknyelvi és Kommunikációs Intézet

Developing Intercultural Competencies in Foreign Language Education

As studying a foreign language establishes an on-going connection with the given culture language classes provide a natural environment for developing cross-cultural communication skills. One of the tasks of foreign language classes is to prepare students for the assignments of the employee selection process including tests in intercultural competencies. Apart from possessing foreign language proficiency, recent graduates are expected to be conversant with the target culture, furthermore, being open, receptive and tolerant towards other cultures. Before designing the curriculum for the English language Intercultural Communication Competencies course, we examine how much the would-be students, who have not completed cross-cultural studies before, are aware of the importance of cross-cultural communication skills in employment, the interactions between language and culture, or the importance of identifying with their own culture. Additionally, we want to find out how familiar they are with the non-verbal communication tools. A further area of study is how much they know about soft skills and the role of intercultural competencies in improving them. The paper also deals with the economic and social benefits of cross-cultural studies and communication.

Keywords: *intercultural communication, competencies, interactions, labour market, soft skills*

Introduction

Recent changes in society and in the labour market

An outstanding characteristic of the recent labour market is the increasing need for adaptable competencies. Apart from the desired qualification employers require the possession of modern employment skills as well. The European Union also reacted to the new expectations in the job market and worked out several proposals to bridge the gap between employment and education. Special attention was paid to a new categorisation of skills (European Commission, 2013). Competencies related to a broad range of sectors and occupations have been classified as transversal skills, whereas competencies belonging to one sector/occupation/job are differentiated as sector-specific, occupation-specific and job-specific skills. In other EU handbooks and dictionaries, for example the European Dictionary of Skills and Competencies transversal skills are referred to as non-domain specific competencies. Within the category of

employment skills, one can find intercultural competences in the subcategory of social and communication skills. The Council of the European Union declared that 2008 would be the European Year of Intercultural Dialogue and set the objective of providing the citizens of the EU with intercultural competencies and improving their foreign language communication skills, social competences, cultural awareness and expression. The Council concluded that mobility programmes and teachers should serve as effective tools of the intercultural dialogue (Council of the European Union, 2008). As at present Europe is facing unprecedented social and cultural challenges, these proposals have become more topical and needed since then.

Economic gains of intercultural competencies

While recent social changes have unveiled an urgent need for communication and discourse between different cultures, economists and entrepreneurs have long been aware of the economic benefits of a better interaction between different cultures (Brake – Walker – Walker, 1995). Internationalisation of the economy has been an on-going trend for several decades but after the turn of the millenia it started to affect the small and medium-sized business organisations as well (Walker – Walker – Schmitz, 2003). In 2006, the European Commission conducted a research project on the financial gains of having foreign language and intercultural skills. Numerical benefits and losses were targeted, and 18 per cent of the questioned business organisations reported about cooperation problems due to cultural differences and misunderstandings (ELAN, 2006). Customer satisfaction and customer loyalty are key issues in company performance, and smooth and effective communication with clients is indispensable in achieving these goals as these will make customers feel comfortable and secure. It spans from smooth negotiation through the clear wording of contracts to accurate comprehension and completion of orders. Companies may benefit from the advantages of customer satisfaction via references and word-of-mouth advertising (Thitthongkam, 2011).

Finding financial and business returns of possessing cross-cultural communication competencies was the aim of an extensive investigation carried out by Ipsos, Booz Allen Hamilton and the British Council. It involved more than 300 big companies on four continents and identified the following yields: acquiring new customers through openness to and respect for other cultures; furthermore, a better understanding of differing viewpoints and ways of thinking, improved handling of conflicts, more

effective teamwork, growing confidence in the company and thus enhanced reputation. Out of three grades (very important, fairly important, unimportant), almost none of the respondents chose the unimportant category when assessing the significance of cross-cultural competencies. When asked to rank the value of technical and soft skills, employers placed demonstrating respect for others at the highest position followed by building trust and working effectively in diverse teams. Being open to new ideas and ways of thinking was placed at the same level as having the right qualification. Adaptation to different cultural settings and adjusting discourse accordingly, furthermore, being aware of one's own cultural biases and conduct were also listed as important. The employers' panel think that it is the role of the educational institutions to prepare students for intercultural tasks, which form parts of the selection process in an indirect way as parts of complex assignments (British Council, 2013).

Employers' expectations of recent graduates in the North Great Plain region of Hungary were investigated in 2006 with special attention to foreign language proficiency (Hajdu, 2008). Human resources officers and company managers were asked to score the importance of the following aspects of foreign language competence: high level of general language proficiency, high level of vocational language knowledge, good negotiating skills, intercultural competency and confidence and initiative in using a foreign language. They were provided with a scale between 0 and 4 (0= not needed, 1=sometimes useful, 2=useful, 3=very useful, 4=essential). The listed areas of foreign language proficiency were given similar importance (2.5, 2.4, 2.9, 2.4 and 2.9 respectively). Employers ranked intercultural skills at the same level as professional language competence (both reached 2.4), whereas good negotiating skills and confidence and initiative in using a foreign language achieved the highest scores (2.9) and intercultural studies and skills can contribute a lot to them.

A course in intercultural communication competencies

Benefits for science students

The above mentioned new tendencies and expectations encouraged the management of the Faculty of Agricultural and Food Sciences and Environmental Management to announce a course in intercultural communication skills for MSc students. Due to their highly demanded expertise graduates of the faculty have excellent chances when finding jobs or scholarships abroad but they often lack the expected employment or

management skills. A course in cross-cultural communication skills could help develop their openness, awareness and sensitivity to cultural diversity and thus contribute to their success at work. However, working abroad is not the only situation where familiarity with other cultures is a must. The mobility of products, companies, the global world of digital instruments and the new phenomenon of migration all call for a mutual understanding of cultures. Several thousand foreign students study at the University of Debrecen full-time or within a scholarship programme, and we always have some of them enrolled in the course of cross-cultural communication, which provides a real multicultural background for the themes and topics of presentations and discussions. The diversity of students does not only make the classes more enjoyable but students are enriched with new thoughts, perceptions and insights into different areas of work and life. The Institute of Business Language Studies set the goal of content and language integrated learning implying a parallel improvement of cultural and foreign language competencies, both needed by the students. The “expectation model” (Rubenson, 1975 and Howard, 1989) states that advantages hoped to be gained from learning provide energy for a person’s behaviour and the prospective values of results show the way towards proper behaviour. Learning facilitates the development of a connection between behaviour and expected outcomes.

Surveying students in cross-cultural experience and issues

Course design includes finding out students’ previous experience and interest in other cultures, cultural awareness, adaptability and also what importance they attach to intercultural competencies in their future career and personal development. Students’ conception of the interrelationship between foreign language acquisition and the knowledge of the given culture is also examined. In 2015, 86 students who had previously not participated in an intercultural studies or skills course were asked in a questionnaire of multiple choice questions.

Previous intercultural experience of students

Even the management of educational institutions think that intercultural competences are developed by sending their students abroad but it is more of a myth than reality. Being simply exposed to another culture will not make someone interculturally competent. What really contributes to cross-cultural competency is a meaningful relationship, especially long-standing

friendships (Brinkmann – van Wandenburg, 2014). It is obvious though that individuals, organisations and, through the economic spin-off, a whole region can capitalise on international exchange programmes and collaboration. From the aspect of intercultural skills these linkages can provide the impetus for further studies and improvement.

Before compiling the curriculum of a course, it is essential to get familiar with the students' background. First they were asked whether they had had relationships with people from other cultures (Tables 1-3). The data below show that most of them have not even been exposed to other cultures, not to mention regular relationships.

Table 1. Having regular contacts with people from other cultures

None	25.3%
From one country	48.3%
From 2-3 countries	20.7%
From more than three countries	3.4%

Table 2. Having friends from other cultures

0 friends	40.2%
1 friend	25.3%
2 friends	15%
3 or more friends	18.4%

Table 3. Having lived in a culture very different than one's own

Never	82.7%
For 1-2 months	11.5%
For 3-6 months	4.6%
For more than six months	4.6%

Students' interests in other cultures

Tasks of tutors at intercultural communication courses involve arising interest in other cultures. All intercultural experts agreed that seeing and understanding the world from other people's viewpoint is a compulsory element of intercultural competence (Deardorf, 2006). Reading about a culture and listening to pieces of music or looking at works of fine arts from that culture can help to achieve this. Looking at students' enthusiasm one can see that they do not lack the desire to learn about other cultures (Table 4 and 5), which implies that intercultural studies and pieces of art

from the given culture can also be included in the – otherwise competence oriented – programme. On-line courses and internet materials provide good grounds for presenting media and art products from other cultures. Students spend half of their life on-line and thus, unfortunately, they are often more familiar with on-line reality than the teachers. Even if one disproves this tendency, he or she has to accept that students are keener on on-line resources than traditional classroom teaching. The novelty of this method also adds to its attractiveness (Hajdu – Czeller, 2015). Films with intercultural themes supplemented by on-line assignments are excellent resources. There are movies on racism, intercultural conflicts, stereotypes, empathy (Roell, 2010).

Table 4. Before visiting a foreign country, I read about its culture

Never	3.4%
Rarely	18.4%
Sometimes	29.9%
Often	28.7%
Always	20.7%

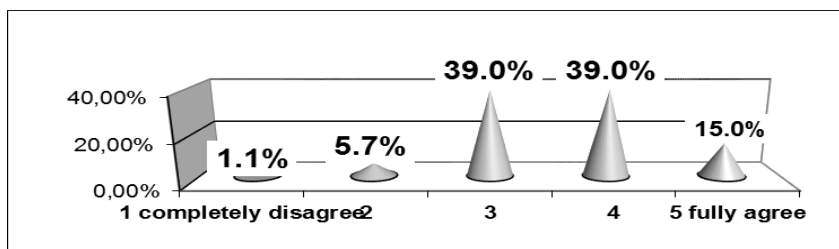
Table 5. I am interested in media and art from other cultures

Never	2.3%
Rarely	5.7%
Sometimes	32.2%
Often	39%
Always	19.5%

Cultural self-awareness of students

One element of intercultural competence is knowledge, which involves cultural self-awareness referring to the ways in which one's culture has affected one's identity and worldview (Deardorf, 2006). Dealing with cultural awareness may also include evaluating one's own culture from an objective point of view, or even criticising it. Since students of this course are majoring in sciences they are usually not as much conversant in history, arts and literature as students of humanities, hence arousing interest in one's own culture could also be the task of the course designer. Figure 1 shows that the majority of students realise the importance of knowing their own culture.

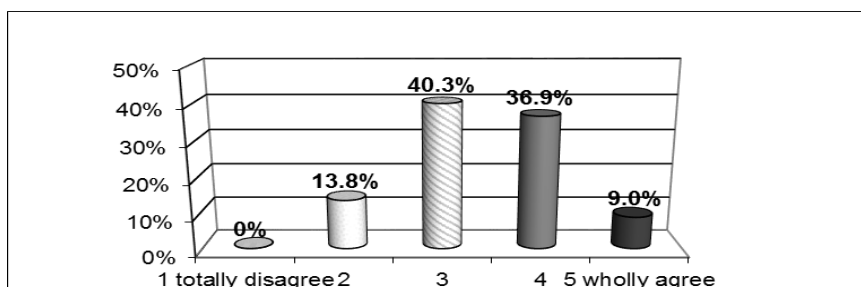
Figure 1. Being aware of my own culture helps me understand other cultures



Willingness to adapt

Examining the figures on willingness to adapt, one can establish that all students are ready to accommodate to the conventions and customs of the host environment if they are the newcomers and expect the same of a visitor or expatriate (Figure 2).

Figure 2. The newcomer should adapt to a new work or residential place



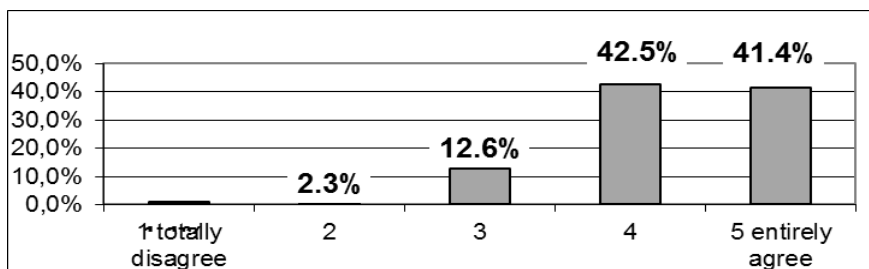
Tools of non-verbal communication

Elements of non-verbal communication: eye-contact, mimics, gestures, body language and posture constitute a crucial part of an intercultural communication course. Listening to the speaker and not interrupting him or personal space, i.e. physical closeness also belongs to this group of communication tools. Although students in the survey have never studied about these themes of communication, they proved to be fairly familiar with them or at least with their significance (Figure 3.). This result can be explained by their level of English: by the time they start the intercultural

course they have to pass the B2 language exam and probably have studied this topic.

Mastery of non-verbal communication tools is of special importance for those students who wish to study or work in Asia. There is an increasing interest in Far-Eastern universities among students of agriculture and food science, and the interpretation of signs of body language (for example the rounding of the eyes or direction of gaze) can be very different there. Work situations or role-plays could be ideal ways of practising these means of communication.

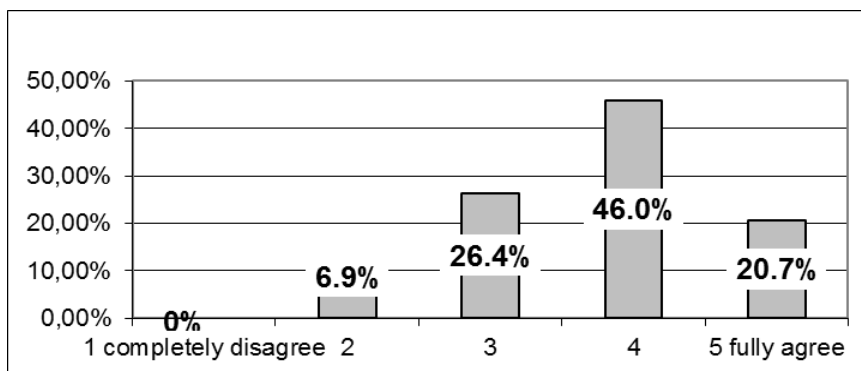
Figure 3. Body language influences the meaning



Knowing a culture helps language acquisition

Learning a language and a culture should ideally take place simultaneously as they support each other and students realise this (Figure 4). However, teachers' experience shows that a lot of students achieve a high level of language proficiency (B2 or C1) with very little knowledge of the culture.

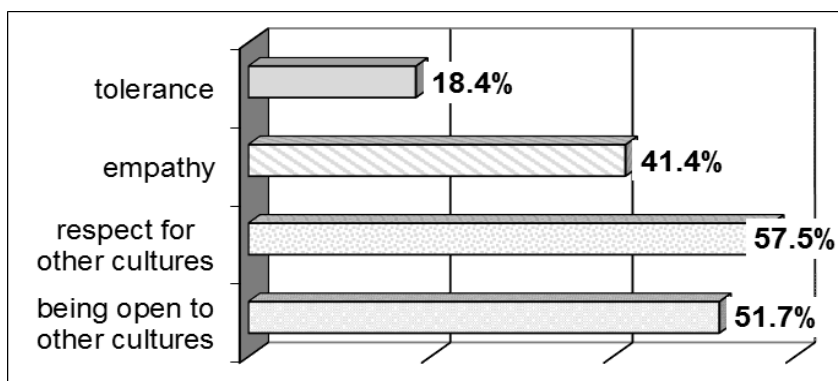
Figure 4. Getting to know a culture helps to understand the given language better



Intercultural competencies contributing to the development of soft skills

Soft skills are personality traits, habits and attitudes forming part of the emotional intelligence quotient of a person. They are not easy to define or measure but essential assets for companies in the service sector where meeting or talking to customers is a daily task. Since these skills of the staff affect company performance and results, employers started to assess them in the recruitment process. As some of them belong to intercultural skills as well, developing intercultural competencies may improve the soft skill bank of a person and thus an organisation. Students' answers demonstrate that the most obvious soft skills that can be improved by intercultural studies are respect for others who are different and broad-mindedness (Figure 5).

Figure 5. Studying another culture can improve the following soft skills



Importance of intercultural skills in employment

Students were asked to assess the importance of intercultural competence in their future jobs.

More than 30 per cent found the skill essential and only 8 per cent thought that it would not be important. On an importance scale between 1(unimportant) and 5(essential) the average score was 3.4, which coincides with the above mentioned value given by employers in the North Plain Region: 2.4 on a scale between 0 and 4 (Hajdu, 2008). In the international research (British Council, 2013) discussed above companies had to rate the importance on a three-grade-scale: not important – moderately important – very important. The results were averaged by country and then the average result of the participating countries was published: based on the

aggregate average the very important category was selected by 60 per cent of the respondents.

Conclusion

Trends of the millenia (mobility, migration, the global on-line world) have resulted in new expectations in the labour market as well. Although state and business organisations are aware of the need, it is primarily the task of higher education to prepare students for phases of the recruitment process and further expectations of the multicultural world of work. Having the motivation, students do not lack the interest and enthusiasm. However, it is essential to establish that intercultural competence of a person should be fostered by out-of class activities as well, e.g. scholarship and internships abroad, interaction with foreign students. The skills and knowledge acquired in these activities together with the outcome of the course will ensure the end-result that they learn to respect and appreciate other cultures and see cultural diversity as a value. Areas of follow-up research could be to determine whether the integration of intercultural competencies into foreign language courses or a separate intercultural communication course is more effective.

References

- Brake, T. – Walker, D. M. – Walker, T. (1995): *Doing Business Internationally: The Guide to Cross-Cultural Success*. Irwin Professional Publication: Princeton, NJ
- Brinkmann, U. – van Wendenburg, O. (2014): *Intercultural Readiness. Four Competences for Working Across Cultures*. Palgrave Macmillan: Chennai, India
- Hajdu, Z. (2008): *Kompetencia elvárások vizsgálata, különös tekintettel az idegennyelv-tudásra, az Észak-alföldi régióban*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem
- Hajdu, Z. – Czeller, M. (2015): A vállalati szaknyelv oktatásának eszközei és módszerei egy projekt tapasztalatainak tükrében. In: Bocz, Zs. (szerk.): *Porta Lingua-2015*. Budapest
- Howard, K. W. (1989): A comprehensive expectancy motivation model: Implications for adult education and training. *Adult Edu Q.* 39. 4. In: Kozma, T. (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság*. Pallas Debrecina 11: Debrecen
- Rubenson, K. (1975): Participation in Recurrent Education. CERI. OECD: Paris. In: Kozma Tamás (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság. Pallas Debrecina 11*: Debrecen
- Thitthongkam, T. (2011): The Roles of Foreign Language in Business Administration. *Journal of Management Research*. 2011. Vol.3. No.1.
- Walker, D. – Walker, T. – Schmitz, J. (2003): *Doing Business Internationally*. McGraw-Hill: New York

Internet references

- British Council (2013): *Culture at Work. The value of intercultural skills in the workplace*. 3-13
<http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/culture-at-work-report-v2.pdf>
- Council of the European Union (2008): *Press Release on Education, Youth and Culture*. May 20-21 2008. European Union. Brussels. 2-18
<https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2459/pressrelease.pdf>
- Deardorf, D. (2006): *Theory Reflections: Intercultural Framework/Model*
http://www.nafsa.org/_file/_theory_connections_intercultural_competence.pdf
- DISCO *European Dictionary of Skills and Competencies*
http://disco-tools.eu/disco2_portal/terms.php
- ELAN (2006): *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. 2-4
http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan-summary_en.pdf
- European Commission (2013): *Excopedia: European Skills, Competencies, Qualifications and Occupations*.
<https://ec.europa.eu/esco/portal/document/en/8e9cf30d-9799-4f95-ae29-e05c725b24c7>
- Roell, C. (2010): *Intercultural Training with Films*. *English Teaching Forum*. 2010. No.2
http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/48_2-etf-intercultural-training-with-films.pdf

Hrivíková, Tatiana

University of Economics in Bratislava

Faculty of Applied Languages

Department of Intercultural Communication

**Value orientation as an instrument in developing
intercultural competence
(Heroes of English and Slovak folktales as representatives of
their cultures)**

The paper deals with the topic of cultural values as the core component of cultures and how the identification of cultural values can be practiced by the use of folktales. Based on the ABC model of intercultural competence, we try to offer both theoretical knowledge and hands-on practice in learning environment to interpret visible aspects of culture represented by heroes, symbols and rituals as manifestations of core values. The analysis and comparison of Slovak and English folktales, especially the characters of heroes and villains can provide students with enough insight to discern the motives, beliefs and most of all values that the particular cultural community fosters through its folk tradition.

Keywords: *intercultural competence, cultural values, folktales, hero, villain*

Introduction

For some time, it seemed that cultural studies and intercultural communication are moving in circles; that there is no fresh impulse that could inspire and motivate either teachers or students to keep on researching and studying the topic. But in light of recent events (migrant crisis, terrorist attacks etc.) there is a renewed interest in the growing importance of communication, mutual understanding and necessity to perceive and identify the motivation of people both from one's own and other cultures' perspective. Motivation of an individual stems from his/her own personal experience, interest and preferences but, at the same time, it is derived from the acculturation processes one experiences as a member of a cultural community based on the culture's core values. Teaching intercultural communication thus develops a very topical dimension of practical implementation of theories in real-life situations. The aim of our paper is to present the use of folktales based on comparative analysis as a valuable tool in studying cultural values.

As all the activities of an individual and of a whole cultural community are strongly influenced by the core values that a particular culture professes, we believe that considerable time should be devoted to

the identification of those values in a culture, discovering their origin and especially interpreting their manifestation.

Although disclosing the historical origins of values does not seem to reflect a practical approach, we think that it is worthwhile and leads to practical results, as well. Sometimes, the differences in values of various cultures provoke the creation of many negative stereotypes that prevent individuals from looking deeper into the logics of a foreign cultural system. But if we understand why a particular value is preferred in a specific culture, we may discover that the value represents a logical solution of some fundamental problem that has worked for the community since time immemorial. Such discovery may put various aspects of one's own culture into a different perspective, bringing better understanding and preferably empathy towards others.

E. T. Hall in his book *The Silent Language* wrote:

"Culture hides much more than it reveals, and strangely enough what it hides, it hides most effectively from its own participants. Years of study have convinced me that the real job is not to understand foreign culture but to understand our own. I am also convinced that all that one ever gets from studying foreign culture is a token understanding. The ultimate reason for such study is to learn more about how one's own system works."(Hall, 1973:30)

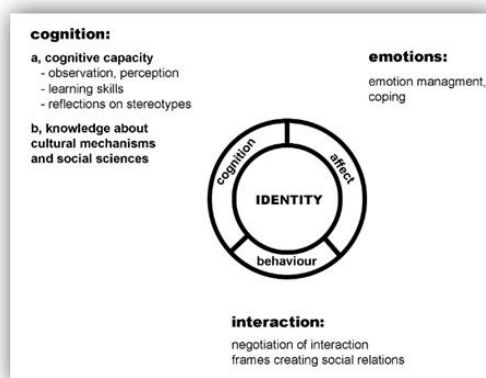
We agree with Hall's idea that one cannot really decipher the subconscious aspects of one's own culture without confronting them with those of other cultures. Therefore, learning about values of other cultures provides an opportunity to learn about our own ones.

There are various possibilities of how to introduce the values of cultures as part of intercultural competence development. We base our practice on the ABC model of intercultural competence by Ward (Ward, 2001) later adapted by Várhegyi and Nunn (Várhegyi, 2012).

The model stresses the importance of three aspects that generate together intercultural competence: attitude (A - Affect) representing the emotional dimension, behaviour (B - Behaviour) as manifestation of learned patterns combined with idiosyncratic features and last but not least cognition (C - Cognition) representing knowledge and its acquisition but not as a set of taken-for-granted data but rather an information pool to be developed and used according to the perceived context. Of course, we cannot ignore the role of identity either, as its formation, development and changes may have a profound impact on all of the three aspects mentioned

above. To provide an example; an adult, mature person perceives the world differently from a child.

Fig. 1 Model of intercultural competence (Várhegyi, 2012)



Values play an important role in developing each of those aspects of intercultural competence. Primarily, they are naturally rooted in emotions. Values are the most precious concepts a cultural community holds in esteem, and therefore, they are a choice of heart rather than of reason. Consequently, values and their discovery and/or understanding can positively influence the first aspect (A) of the intercultural competence in our model. Equally, if we study the behaviour (B) of a cultural community whether our own or some other, we need to realize that the patterns they transmit from one generation to the next as the most successful and appropriate ones have to correspond with the core values they honour. These patterns have been actually created based on those values. As for the aspect of knowledge (C), values form one of the filters through which people perceive the world, and therefore they strongly influence the choice and ranking of pieces of information leading to different interpretations of reality and alternatives for action. These differences, if not taken into consideration, often lead to misunderstandings or even conflicts (Tompos, 2014). The reason of such misjudgement is that people mostly believe in one “true” reality and therefore they are often unable to accept alternative interpretations of the same “hard evidence”. Teaching students about cultural relativism through variety of value orientations is often an underestimated but highly rewarding process.

The difficulty with values and their study lies in the fact that values belong metaphorically to the deepest layers of a culture. It is very difficult for any individual to sum up and list one's own values or the values of a community he/she belongs to. It takes a lot of time and effort to search deeply one's own "soul" to discover what exactly drives an individual. Equally, only an extensive research repeated regularly on a large-scale choice of respondents can discover the values hidden behind the thousands of decisions people make based on their individual values every day. Researches like the World Values Survey and the European Value Survey offer rich material for studying the choices of various populations, trends towards certain values and their possible changes under the impact of global changes.

Teaching about values

Values being part of the invisible, subconscious part of the culture are a very difficult topic in cultural studies. Various theories and definitions can be and are introduced to explain the meaning of the term and the variety of values that different cultures honour. But that involves only the cognitive (C) aspect of intercultural competence. We need to feed and satisfy all three aspects as affect (A) and behaviour (B) represent the more active and practical components of competence that are built on acquired knowledge.

We decided to approach the topic of values on the basis of folktales. We have chosen them because we consider them genuine intellectual products of particular cultures carrying messages corresponding to their fundamental values. If that was not the case, the folktales would not have survived through the history of that specific culture in oral tradition. Therefore, we accept the assumption that folktales gathered by various inspired collectors since the 18th century are the ones that faithfully reflect the beliefs and values of their cultural community.

Using folktales in classes at tertiary level may at first sight seem inappropriate. One may presume that such texts are not interesting or relevant enough for adult learners but we can offer several arguments to support their usability:

- Students are mostly familiar with some of their native folktales; therefore, working with them is time-effective
- Relatively standardized and limited length of the texts means efficient use of time

- Well-chosen folktales in foreign language expand students' vocabulary – translations of their native ones into other languages could be an interesting additional twist
- Standardized, simple structure of the compared folktales does not distract from the intellectual and cultural content
- Emphasized (for the benefit of children) moral of the plot – victory of good over evil – makes the identification of right and wrong easy

We have already stated that values are, for several reasons, difficult to identify; we can only deduce them through other manifestations of culture. Therefore, when analysing and comparing folktales of different provenience, we need to focus on various characters and details of the story or plot that can lead to the identification of represented cultural values.

Students of intercultural communication courses are usually familiar with several models of cultures (iceberg, pyramid, onion...) that can contribute to better understanding of the topic. In the case of folktales, we consider the onion model the most practical point of departure as it represents cultures as a sequence of layers with values at the very core. The other layers of rituals, heroes, symbols and practices are all readily present and discernible in folktales and thus practical for our purpose of value identification.

From the perspective of value research, the layer of *heroes* is the most useful defined as “persons, alive or dead, real or imaginary, who possess characteristics which are highly prized in a culture and who serve as models for behaviour” (Hofstede, 2003:8). According to this definition, the main positive protagonists of folktales can be identified as cultural heroes because they represent the ideals of the particular culture. In that sense, what they do, how they behave, what their major concerns are – all that is collectively sanctioned by the cultural community and serves as a paragon of virtues, the representation of all that is good.

On the other hand, the negative protagonist, designated as the *villain* represents all the negative characteristics that the specific culture despises and, in a wider sense, stands for the evil in the folktale. The villain usually tries to destroy the hero using all possible means but is eventually defeated and punished. To present the process of utilising folktale heroes for value orientation, we need to give an overall introduction into hero analysis in two different cultures.

Comparison of Slovak and English heroes

Before mentioning the most frequent types of heroes in the two specific folk traditions, we can mention a common characteristic of both. Based on the general European tradition, and possibly going back to the ancient Greek concept of “kalokagathia” a hero in a folktale must be beautiful/handsome while the villain is usually ugly. The physical beauty as a reflection of inner qualities helps children recognize immediately who represents the good and who the evil. This characteristic can be graded through the story, when the hero/ine turns even more beautiful after succeeding in their task as part of their reward. The transformation often happens after the revival of the protagonist. The process of becoming more beautiful represents a specific rebirth; the look of the hero differs from his previous existence. He/she never returns back to their previous status, shifts to greater perfection. The change is also accompanied with increased self-confidence.

Male protagonists – heroes

We can divide the main protagonists of both Slovak and English folktales basically into male, female and pair or multiple heroes. The pairs are usually siblings who share the same fate and try to help each other faithfully. They are more frequent in Slovak tales than in the English ones reflecting the high position of family in the value ranking of the Slovak culture. But in the majority of tales, it is a sole hero or heroine who has to solve a difficult situation and fight the villain. In Slovak tales the male hero can be:

- a prince or a king
- a shepherd
- a poor village boy
- an orphan (either motherless or fatherless)

The hero has to face a complication which can be cruel treatment at home, poverty, a need to find a bride, to fulfil the tasks assigned by some relatives of his future bride, save his village/country from a monster or simply test his abilities on a journey. Each type of task and the methods applied to fulfil them throw light on the motivations and values that stand behind their acts. For example, the task of saving one's relative usually appears frequently in a culture where family is a highly prized value. This

is proven in the tale by overcoming many difficulties and often readily sacrificing the hero's own life to succeed. Of course, the hero is revived again and lives then happily ever after. On the other hand, tasks connected with freeing the country from a monster or witchcraft point at the value of patriotism and or collectivism as the hero sacrifices everything to help the suffering people. The noble quest is equally distributed whether the heroes are rich or of humble origin. Though in many Slovak folktales physical power plays an important role, it is the wit and cleverness that are most praised as the best way of solving difficult problems. A typical aspect for the Slovak folklore is also the celebration of an unassuming hero – an “underdog” who is modest, has deep respect for elderly people and follows obediently the advice of his parents or other well-wishers (Dobšinský, 2005).

The hero in English folktales can be equally a poor boy, a prince or king but in addition, we can add knights as heroes of tales. This is the consequence of the strong Arthurian tradition, which often combines legends and folklore. Sometimes becoming one of the Knights of the Round Table is the reward that the hero of the folktale receives. Compared with the Slovak heroes, the English are less modest and carry the characteristics coming from the romantic knight tradition. Compared with the behaviour of the Slovak heroes, the English are more individualistic and do not spend so much time trying to forge friendships on their journey (Hartland, 2000).

The most striking difference between Slovak and English male protagonists is their attitude to the given task. A typical Slovak hero achieves his goals by obeying his parents, sharing food with wayfarers, helping the weak ones, saving animals, having mercy on the vulnerable and defending the innocent. An ordinary English hero is much tougher and bolder by contrast. English heroes are more stubborn and resolute to accomplish their mission, they even kill the innocent if necessary. They fight for themselves and do not have pity on anybody.

Female protagonist - heroine

In contrast to the strong hero, the heroines of both Slovak and English folktales tend to be young innocent women – examples of virtuousness, purity and sometimes even naivety. They are always described as exceptionally beautiful and their beauty is often the source of their difficulties (envy, jealousy, lust) but also the reason why an attractive man (a king, a rich man) falls in love with them. In many tales, they have to

leave their home as a consequence of banishment caused by a disagreement with their relatives. While in exile, they find their love and happily return home to their remorseful parent. This structure is typical for tales where the heroine is of noble origin.

Another type of heroine is a poor girl, mostly an orphan, who suffers exploitation from her step-mother, who hates her for her beauty, often contrasted with her own ugly daughter. Such type of heroine is very frequent in Slovak folktales but rather rare in English ones. These heroines are not banished and do not run away from home. They usually live with a person who harms them, accomplish various difficult or even dangerous missions and are eventually chosen and saved by a prince or a rich gentleman. The moral message of such heroines is transparent; good, humble, obedient and virtuous young virgins always end up as happy women married to admirable men. The values of modesty, hierarchy, obedience and forbearance are promoted. The English heroines are often depicted as very pious Christians too, and religion can be identified as an important value in tales with female protagonists. The plot reflects the ideal of a Christian woman – the Virgin Mary and the perception of the different roles men and women should fulfil in that specific culture.

Variety of villains

We have previously stressed the importance of contrast as the basis of comparison between the good and the evil represented by the hero and the villain. The role of the villain is very important in a folktale as he represents the culturally detested behaviour patterns, and his defeat reflects the desire of a cultural community to achieve an ideal state of affairs. As in the case of the heroes, the villains are manifold, male and female, with or without magic, human or other. Their common feature and aim of their existence is to harm, defeat and destroy the hero. The hero and the villain must have a shared desire (a person, a treasure or a whole kingdom...) and this becomes the source of their conflict. The fight often seems to be unfair as the villain is often physically strong or has some extra powers but the hero/ine eventually overcomes all the difficulties and prevails.

The most powerful and very frequent type of a villain in Slovak folklore is a dragon. Its interpretation can be twofold; it represents either the power of nature that the ancestors in pagan times had to cope with, or alternatively, consistent with the later Christian tradition it can be the representation of the devil. Both interpretations bring an important insight

into the formative process of cultural development. The hero in Slovak folktales fights and defeats a dragon (or even a succession of three dragons with a growing number of heads) and saves the princess and the whole kingdom. It is a symbolic fight and victory over the nature that the ancestors subconsciously craved for. Later, also the Christian yearning for redemption and defeat of the “powers of darkness” can be revealed in those tales.

Another typical villain in Slovak folktales is an old woman, either a cruel, heartless step-mother or a true witch. The first kind usually plots against a heroine while the second one pursues mostly a male protagonist. She needs magic to be an equal opponent to a brave man while a step-mother does not need it to terrorise her patient victim. There, the reflection of high power distance and the masculine character typical for the Slovak culture can be noticed. The wretched step-daughter invariably respects her tormentor, never protests and naturally accepts her lot. The role of the villain serves to contrast the benign and mild character of the heroine. At the same time, if the protagonist is a male hero, he immediately takes up a fight against injustice, behaves as a brave ‘true man’. The villain in both cases represents the worst and most deplored attributes – hatred, jealousy, cruelty, deceit and malice.

English folktales use mostly giants in similar roles as Slovak tales use dragons. Their interpretation is also widely discussed and they can be considered “the powers of untamed wilderness, an older dynasty of gods, demons of nature, swallows of corpses, agents of death or the dead themselves” (Motz, 1982).

Step-mothers are equally featured in English tales following the same pattern of trying to destroy their step-daughters physically or at least prevent their happiness. Jealousy seems to be a comparably frequent vice in both folk traditions. Another female villain type but one that has no parallel in Slovak tales is a mermaid. She lulls sailors to sleep by her singing and then drowns them or eats them. The mermaid represents in the eyes of Christians a personification of the fatal attractions of wealth, sex, drink, etc. (Simpson, 2000: 234). Slovakia naturally lacks that type of villain as it is a country without any access to the sea but there still exist certain parallels with water creatures in the form of water fairies or nixes and kelpies though they are rarely protagonists of the folktales and can be both good-natured or malicious.

Using folktales for value identification

When reading well-chosen folktales from two different cultural environments, students are able, with some practice, to identify any similar or different features of the stories. By comparing the context of the stories, various symbols attached to the heroes, villains and other characters, students can come to conclusions about the value orientation of cultural communities that have produced and transmitted the tales in oral tradition for a long time. First, they identify symbols that represent the two cultures (typical greetings, meals, places etc.). Based on those, they can find the first clues. Next, they can look for some rituals that seem to be an important component of the particular culture (festivities, daily routines, religious ceremonies etc.) Their presence or conspicuous absence are suggestive of certain worldviews typical for the culture. Then, by analysing the main protagonists, identifying the heroes and villains in both tales, they can reveal the positively and negatively judged behaviour patterns in both cultural communities. If we take for granted that a hero in folktales always acts in good faith and the villain does not, then we can easily distinguish between right and wrong from the perspective of the specific culture. There, we approach the core of the analysis as what is considered right or wrong in a culture is actually the pure manifestation of values. In that way, students arrive at two sets of values that are represented in those folktales and a further discussion about them can ensue with a follow-up task to discover whether those values are still relevant nowadays.

Using folktales repeatedly, students develop an understanding of the typical features, topics, environments and protagonists that a particular folklore prefers and, in that way, they learn to identify the core values those folktales endorse more easily.

Conclusion

The paper presented folktales as an appropriate source of texts that can be used in studying intercultural communication and developing intercultural competence. As value orientation belongs to the most difficult topics both for theoretical knowledge building and even more for acquisition of practical experience in value identification, we believe that the analysis and comparison of folktales from different cultural environments can help students build awareness of a close connection between various layers of cultures and their core values.

The process of acquainting students with folklore as a source of developing cultural understanding can be difficult at the beginning as they may consider the stories inappropriate for adult learners. However, once they learn to value the richness of the source, they are able to learn about past histories of various cultural communities which have had a direct impact on their current views. As we all, as individuals, are influenced and formed by our childhood experiences, similarly, cultural communities are formed and moulded by their past captured in folktales. Step by step, we can lead our students to appreciate the spiritual heritage and moral compass preserved in the stories and their protagonists. Various aspects and components of a culture can be identified, such as symbols, rituals and most of all heroes who set an example of proper as opposed to improper behaviour and their moral code always spells out the values they champion.

Folktale heroes and heroines can be, to a certain degree, accepted as cultural heroes representing the ideals of their specific cultural communities. Therefore, they can be useful in developing cultural literacy and intercultural competence. The contrast between the behaviour of heroes and villains clearly manifests the perception of good and evil, i.e. the values and their opposites, which in turn, facilitates the value orientation of students in intercultural communication classes.

References

- Dobšinský, P. (2005): *Slovenské rozprávky*. Ikar: Bratislava
- Hall, E. (1973): *The Silent Language*. Anchor Books: New York
- Hartland, E. (2000): *English Fairy and Folk Tales*. Dover Publications: Mineola, N.Y
- Hofstede, G. (2003): *Cultures and Organizations*. PROFILE BOOKS: London
- Motz, L. (1982): *Giants in Folklore and Mythology: A New Approach*. Folklore. 93(1)
- Simpson, J. R. (2000): *A Dictionary of English Folklore*. OUP: New York
- Tompos, A. (2014): *Hungarian societal values through business negotiators' practices*. Retrieved from <http://www.iises.net/proceedings/14th-international-academic-conference-malta/front-page>
- Várhegyi, V. N. (2012, April 14): *A framework model for intercultural competences*. *Intercultool*. Retrieved from Intercultool: www.intercultool.eu
- Ward, C. (2001): The A, B, Cs of Acculturation. In: D. Matsumoto (ed.): *Handbook of Culture and Psychology*. New York: OUP

Németh Timea – Szántóné CsongorAlexandra

Pécsi Tudományegyetem

Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Intercultural Orientation of Freshmen at the Medical School of the University of Pécs

As one consequence of globalization, the number of students who decide to seek international education has been increasing for decades. This has a significant impact on higher education, as student groups of homogeneous cultural values have ceased to exist. Since 2004, when Hungary joined the EU, the degrees earned from Hungarian higher education institutions have soared. Over the past few decades the student body of the four medical schools in Hungary has become more and more international. They are comprised of a multi-ethnic, and increasingly multicultural student population. How should the medical students be prepared in order to easily adapt to the culture of their new learning environment? What are the tools and methods that help their integration? This paper seeks to find answers to the questions above.

Keywords: intercultural orientation, intercultural competence, medical education, culture shock, multicultural environment

Introduction

Education in the 21st century involves several focal points, like creativity, problem solving, digital technology, exploration, innovation, cultural awareness and many more. The list is endless, however, one component needs to be highlighted: *cultural awareness*. Due to worldwide migration and significant changes in the higher education it now has a significant impact on all nations across the globe, and contributes to developing students' intercultural competence in the long run.

Higher education worldwide has been transforming from national into international institutions for several decades. Universities and colleges offer their services not only to the local market but recruit potential students from all over the world. The number of international students has been increasing fast. In 2001 there were only one million students studying in a country, which was not their native land, but their number grew to 3.7 million by 2009 (Reketye, G. – Pozsgai, G., 2015). According to the estimation of UNESCO, by 2025 there will be 8 million international students studying abroad (UNESCO, 2009). "Since English has become the lingua franca in almost all fields of science and professions,

universities of English speaking countries, especially those of the US and the UK, have a leading advantage” (Reketttye, G. – Pozsgai, G., 2015:13). This has prompted several universities in non-English speaking parts of the world to launch their programmes not only in their local languages, but in English as well.

Higher education in Hungary

Hungarian higher education has been undergoing radical changes in the past twenty years. There is a significant demographic decline in the population and institutions receive less and less funding from the government, while at the same time their operational costs are increasing. Therefore, tuition fees were introduced in several disciplines, mainly in business studies, law and humanities, to generate income. Yet, as a side effect of this, fewer Hungarian students have enrolled for studies. The Bologna process has also had its negative impact on the number of students. Many graduates in higher education decide to finish studying after earning their bachelor degrees and immediately pursue employment (Pozsgai et al., 2012).

To balance the growing deficit, Hungarian higher education institutions generate income by launching international programmes. These are mostly available in English to target a higher student population, however, due to the proximity of German speaking countries, like Austria and Germany, several programmes are also offered in German (Pozsgai & Németh, 2013).

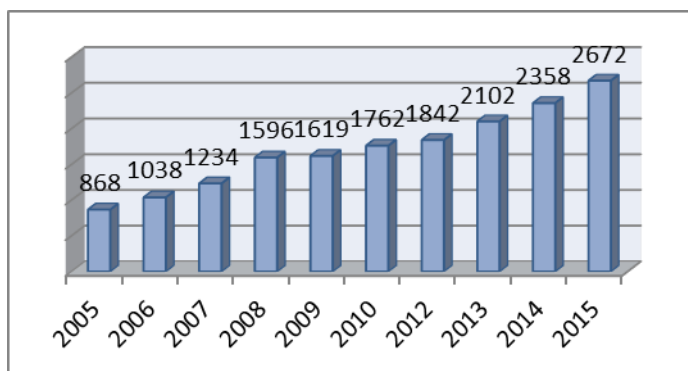
International students at the University of Pécs

The University of Pécs (hereinafter referred to as UP) is one of the most active Hungarian universities in pursuit of attracting and recruiting international students. The UP has been actively involved in mobility programmes, therefore boasts of a high number of international students through many of these programmes, like the Erasmus, the CEEPUS, Campus Hungary, as well as through several bilateral agreements between the UP and higher education institutions worldwide. In examining the Erasmus programme, the UP typically receives an average of 300 incoming students and sends approximately 300 outgoing students annually (Tempus, 2014).

The Stipendium Hungaricum programme was launched in 2013. Since then, thousands of students have applied for higher educational studies in Hungary from all around the world. The primary mission of this programme is to increase the number of international students in Hungary by attracting some of the best foreign undergraduates from 41 sending countries, like Jordan, Egypt, Algeria, China, Cambodia, Argentina, Ecuador, just to name but a few (Tempus, 2016).

Another major scholarship agreement of the Hungarian government was signed between Hungary and Brazil. It is called the Science Without Borders scholarship programme, funded by the government of Brazil. This programme aims to promote international studies and research for both scholars and students in Brazil. As a result, the number of Brazilian undergraduates studying at various faculties of the UP has been increasing for the past few years (CSF, 2016). However, the main source of revenue of the UP comes from the continuously growing number of degree-seeking international students. The figure below well illustrates this increase as the number of foreign students had a three-fold growth between 2005 and 2015.

Figure 1. Number of international students at UP between 2005-2015



Source: UP statistics, 2015

Students can select from over fifty international programmes and preparatory courses offered by all the ten faculties of the UP (International Office, 2016). Yet, out of the degree seeking students, a significant ratio, 95 % study at the Medical School. As data suggest (see Table 1) this is not a unique case in the country as foreign students at medical faculties make up the majority of international students at all the four medical schools in Hungary.

Table 1. Number of international students at Hungarian higher education institutions in 2012-2013

	Name of University	Faculty	International students
1	Semmelweis University	Medicine	2120
2	University of Debrecen	Medicine	1713
3	University of Pécs	Medicine	1559
4	University of Szeged	Medicine	966
5	Corvinus University	Business and Economics	847
6	Szent István University	Veterinary	839
7	Eötvös Loránd University	Humanities	511
8	Corvinus University	Horticultural	464
9	Semmelweis University	Health Sciences	387
10	University of Debrecen	Dentistry	375

Source: Komlódiné Pozsgai, 2014

The Medical School of the University of Pécs

The Medical School was among the first higher education institutions in the country to launch an English programme in 1984, followed by the German programme twenty years later, in 2004. The total number of students enrolled in September 2015 was 3465. Today, it is worthy to note, the number of Hungarian students only make up 45% of the total student population. The majority of students (20%) are from Germany, close to 9 % come from Iran and Norway respectively, and the rest arrive from various countries of the world (Tanulmányi Adatok, 2015)

Needs analysis

This prompted the implementation of a needs analysis in two target groups: lecturers and senior students. The aim of it was to shed some light on what they thought of teaching and studying in this new, very multicultural environment, what impact it had on their work and study and whether there was any room for improvement. Semi-structured interviews were conducted with 18 lecturers between January and May 2015. They considered the attitude of international students due to their diverse cultural background a major problem. Some issues that they regarded necessary to

be addressed in the future were highlighted, such as proper dress code, appropriate addressing of professors, lecturers, attitude and behaviour during seminars and lectures, exams, tests, the problem of cheating and plagiarism, punctuality, arriving and leaving class on time, as well as using mobile phones and asking questions during class. A questionnaire was prepared targeting 15 senior students in May 2015. Participants were asked to answer open ended questions regarding the amount of information about university culture they had received prior to the beginning of their freshmen year. As a result, similar answers were received from this cohort as from the group of lecturers. The information they lacked was mostly concerning dress code for exams, rules, social etiquette and behaviour, dos and don'ts, what they should and should not do at the Medical School.

First Intercultural Orientation Workshop for Freshmen at the Medical School of Pécs

Scrutinizing the outcomes of both needs analyses, the following conclusion was drawn: the root of the problem in both target groups is the same, i.e. the lack of beneficial information regarding teaching and studying in a multicultural environment. As an initial step, this finding led to the implementation of the first intercultural orientation workshop for freshmen in September, 2015 by the Department of Languages for Specific Purposes. It took place during the orientation week and comprised of two ninety-minute sessions. The target groups were freshmen of both the English and the German programmes. The objective of the programme was to build awareness of the challenges of intercultural interaction and help freshmen with their adjustment into a new environment and a new culture at UPMS. 15 students (seven males and eight females, aged between 18 and 28) participated representing eight different countries: Norway, Germany, Iran, Sweden, France, Jordan, Spain and Poland.

The sessions focused on different aspects of studying in a multicultural environment, from intercultural communication to culture shock and coping strategies. Emphasis was also placed on the importance of seeing the world from multiple perspectives. The method of the workshop was interactive in order to create proper communication with the freshmen and to achieve appropriate effect. The students were continuously engaged and involved by asking questions and listening to one another's perceptions. They were also given the chance to meet senior students who shared their experience regarding university life at the Medical School to facilitate the integration of freshmen. This resulted in an

eloquent dialogue between the two groups of students, and conversations and discussions even continued after the workshop. Senior lecturers and the head of the international office were also invited for the question and answer session, which also proved beneficial for the students. All things considered, it provided a structured workshop for international freshmen to express their ideas, beliefs, and familiarize with their new life at the Medical School.

Following the workshop, students were asked to fill in an anonymous feedback online. The table below gives an insight into some of the most common answers for each question:

Table 2. Feedback summary of the participants of the intercultural orientation programme

What did you like the most during the workshop?
<i>„meeting new people that might become friends”</i>
<i>“the questions and answers with the non- freshmen students”</i>
<i>„the games, the food, and the information from the older students”</i>
<i>„the communication between each other”</i>
<i>„internationality, atmosphere”</i>
What did you like the least during the workshop?
<i>„nothing”</i>
<i>„lack of soft drinks”</i>
How could the workshop be improved?
<i>„maybe more time to discuss, and also more students, but not too many”</i>
<i>„more people from other countries, especially people who have experienced studying in a multicultural environment”</i>
How would you improve the intercultural competence of medical students?
<i>„Just give them the opportunity to go abroad via Erasmus earlier than the 6th year.”</i>
<i>„By organizing such a workshop regularly and forcing the students to participate in it.”</i>
<i>„To make events such as the intercultural workshop mandatory.”</i>
<i>„Summer internships are vital!”</i>
<i>“Having classes on intercultural skills as we shall need them later on when we are already doctors.”</i>

In summary, the feedback suggests the majority of students benefitted from the workshop and offered invaluable propositions for consideration during future intercultural orientation programs.

Conclusion

Over the past few decades the student body of the four medical schools in Hungary has become more and more international. They are comprised of a multi-ethnic and increasingly multicultural student population. This paper set out to investigate how medical students should be prepared in their freshmen year to easily adapt to the culture of their new learning environment at the UP.

The needs analysis carried out in 2015 highlighted areas to be addressed with respect to both lecturers and students. As an initial step, an intercultural orientation programme was launched by the Institute of Languages for Specific Purposes. The feedback received from the students confirmed that the intercultural orientation of freshmen is of major importance and it should be integrated into their orientation programme every year. As an alternative, it was also suggested to be included in their programmes at the Freshmen Camp one week prior to their orientation week. However, more student participation should be encouraged, although not too many, as due to the nature of the workshop student numbers should be limited by 20 the most. Another suggestion made by the students was to have a class on intercultural competence during the first semester which likely will contribute towards effectively developing these skills. Some recommended classes focusing on doctor-patient communication in different cultural contexts since following graduation, the majority will most likely return to their homeland or start their residency programme in various countries and cultures across the globe. Therefore, preparing them not only for studying, but also for working in a multicultural setting in the future is considered to be of utmost significance.

References

- CSF (2016): *Science Without Borders Hungary*. Retrieved January 20, 2016, from <http://csfhungary.hu/about-the-program/the-program-ciencia-sem-fronteiras/>
- International Office (2016): *International Office UP*. Retrieved January 20, 2016, from <http://international.pte.hu/what-can-i-study>
- Komlódiné Pozsgai, G. (2014): *A külföldi hallgatók egyetemválasztási szempontjai*. Doktori értekezés: Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
- Pozsgai, G. – Németh, T. (2013): The impact of the European Capital of Culture title on international student recruitment. In: I. Komlosi – G. Pozsgai (Ed.): *Ageing Society, Ageing Culture? Sixth Annual Conference of the University Network of the*

- European Capitals of Culture*. University Network of the European Capitals of Culture: Sibiu. 234-248
- Pozsgai, G. – Kajos, A. – Németh, T. (2012): The challenges of a multicultural university environment in the area of crisis. In: Komlósi, I.L. – Coudenys, W. (ed.): *The proceedings of the UNEEC Forum Vol.4. Antwerpen, Belgium, 27-28. October, 2011*. 191-199
- Reketttye, G. – Pozsgai, G. (2015): University and place branding: The case of universities located in ECC (European Capital of Culture) cities. *Ekonomski vjesnik/Econviews-Review of Contemporary Business. Entrepreneurship and Economic Issues*. 28/2. 13-24
- Tanulmányi adatok (2015): *ÁOK PTE*. Retrieved November 15, 2015, from <http://aok.pte.hu/hu/menu/menupont/463>
- Tempus (2014): *Statistical data*. Retrieved May 15, 2014, from http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=638
- Tempus (2016): *Stipendium Hungaricum Scholarship*. Retrieved January 20, 2016, from <http://www.tka.hu/international-programmes/2966/stipendium-hungaricum/>
- UNESCO (2009): *World Conference on Higher Education. The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*. Retrieved April 5, 2010, from http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf
- UP Statistics (2015): *PTE Tények, adatok*. Retrieved October 15, 2015, from http://pte.hu/tenyek_adatok/statisztikak

Némethová, Ildikó

University of Economics in Bratislava

Faculty of Applied Languages

Department of Intercultural Communication

Human Behavioural Diversity across Cultures

Human interactions take place within a specific social and physical environment. The social context exerts an influence on how individuals from diverse cultures behave. Patterns of thinking and behaving are always interpreted within an interactive situational context. In order to manifest adequate behaviour in a given context, it is necessary to consider how different cultural value orientations, social roles, interaction goals, and the physical and psychological features of the setting can influence the outcome of any human interaction across cultures. Human behaviour is perceived as the product of the interplay between universal psychological processes, social roles, and individual role identities. Cultural transmission of meaning systems occur through the development of values, which are guiding principles that refer to desirable goals that motivate behaviour.

Keywords: behaviour, situational context, value orientations, social roles, emotional regulation

Introduction: Subjective Culture and Human Behaviour

Matsumoto (1989) defines culture as a product of the interaction between universal biological needs and functions, universal social problems created to address those needs, and the contexts in which individuals live. He further argues that culture is created as individuals adapt to their environments in order to survive, and therefore, culture is seen as a result of a process through which individuals attempt to adapt to their contexts in addressing the universal social problems and biological needs. These observations lead to the definition of culture as a shared system of socially transmitted behaviour which describes, defines, and guides people's way of life, communicated from one generation to the next. This socially transmitted behaviour emerges as an interplay of three major sources: basic human nature via universal psychological processes, culture via social roles, and personality via individual role identities. The situational context determines the degree of influence of these three sources on behaviour.

Universal psychological processes help individuals address universal social motives and physical needs. They include cognitive and emotional abilities, personality traits, and preferences to promote individuals in adapting to their ecological or situational contexts in order to solve complex social problems, thereby increasing their chance of survival.

Each group of individuals possesses a different set of solutions, or culture, as a result of differences in the ecological contexts in which they exist, such as the physical environment, resources available, social factors, history, and the types and sizes of their families and communities. Because different cultures exist in different ecological or situational contexts, cultures differ in the specific contents of their meaning systems.

Triandis (1972) argues that cultural differences in meaning systems can be observed in two broad aspects of culture: the objective or explicit, and the subjective or implicit. Subjective culture describes how the psychological processes of individuals result in the development of cultural patterns (or a set of shared attitudes, beliefs, norms, role definitions, and values) which are manifested in behaviour. Thus, subjective culture includes the meaning and belief systems, interpersonal relationships, norms, values, and attitudes that account for the interactions of individuals in various social contexts.

Research has identified a number of meaningful dimensions of cultural variability that operationalise the subjective elements of culture. For example, Triandis (1995) has proposed the cultural pattern of individualism and collectivism; Kluckhohn and Strodtbeck (1961) have introduced five classical value orientations: people-nature, temporal, human nature, activity, and relational; Hofstede (2001) has identified five dimensions: individualism versus collectivism, power distance, uncertainty avoidance, masculinity versus femininity, and long-term versus short-term orientation; and Schwartz (1994) has uncovered seven universal value orientations.

Triandis' (1995) cultural pattern of individualism and collectivism is an adequate description of behavioural differences across cultures, and is tightly associated with four attributes, namely the definition of the self, the structure of goals, norms and attitudes, and in-group needs or social exchanges. The definition of the self in collectivistic cultures is interdependent with group membership, whereas in individualistic cultures the self is autonomous and independent of groups. Collectivists use individual goals that are compatible with the goals of their in-groups. If there is discrepancy between the two sets of goals, collectivists give priority to the in-group goals. Individualists use individual goals that may or may not be compatible with the goals of their in-groups. As Schwartz (1994) highlights, if there is discrepancy between the two sets of goals, individuals give priority to their personal goals. Collectivists give more weight to norms than to attitudes as determinants of their social behaviour;

whereas individualists give more weight to attitudes than to norms as determinants of their social behaviour. Collectivistic cultures pay much attention to the needs of the in-group members in determining their social behaviour. If a relationship is desirable for the in-group, but costly for the individual, the individual is unlikely to stay in the relationship. Individualists pay attention to the advantages and costs of relationships, as described by the exchange theory. If the costs exceed the advantages, individualists drop the relationship. As a result, collectivists engage in communal relationships, whereas individualists engage in exchange relationships.

Based on an extensive research Triandis (1995) introduced the vertical (power and achievement) and horizontal (benevolence and universalism) varieties of collectivism and individualism. Collectivistic values blended with benevolence result in horizontal collectivism; whereas linking universalism to the individualistic values leads to horizontal individualism. Traditional societies tend to be vertical collectivists. For example, in India, differences in status but also strong obligations to the family reflect a vertically collectivistic culture. High competition for distinctiveness in the U.S. accounts for vertical individualism. The Swedes, for example, are perceived as individualistic, but also tend to be horizontal since they do not want to be distinguished.

Kluckhohn and Strodtbeck (1961) argue that individuals share biological traits and characteristics which form the basis for the development of culture, and individuals typically perceive their own cultural beliefs and practices as normal and natural, and those of others as strange, or even inferior or abnormal. They define a value as a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences human behaviour. They suggest that there is a limited number of common human problems, even though there is variability in solutions to these problems. All alternatives of all solutions are present in all societies at all times, but are differentially preferred and therefore, they reflect the values of a given culture. Kluckhohn and Strodtbeck emphasise that cultural value orientations serve many functions, (the identity function, group solidarity function, evaluative function, adaptational function, and explanatory function), and lead to differential behavioural practices across cultures. The implication of the people-nature value orientation is that while some individuals believe in gaining control over their environment, others believe in the importance of living harmoniously or submissively with their natural habitat. The temporal value orientation reveals how the sense of time influences

behaviour and leads to tradition-bound, situation-bound, or goal-bound behavioural preferences. In proposing answers to human nature orientation, Kluckhohn and Strodtbeck suggest there are two dimensions involved: good, bad or mixed, and that of mutability, or whether individuals are born the way they are and cannot change, or they can learn to change in either direction. Many Native American groups believe in the innate goodness of human nature and act on this belief through their customs of welcoming strangers with joy and invigorating rituals. The activity value orientation distinguishes between emotionally expressive, inner-development oriented, and action-oriented cultures. African Americans display a doing or action-oriented mode to fight against adversity and combat racism through social achievements and activism for the happiness of the group. However, they also display a being or expressive-emotional mode for living, since their culture is infused with a sense of aliveness, emotional vitality, and openness of feelings through sensuousness, joy, and laughter. The relational value orientation explains how social relations (authoritarian, group-based, autonomous) determine the process of decision-making. For example, collateral or group-based relationship tendencies tend to characterise behaviour in African or Asian cultures which ascribe dominance to role obligations, kinship and extended family bonds.

Schwartz (1994) identifies a comprehensive set of basic values that are recognised in all societies. He defines basic values as trans-situational goals, varying in importance which serve as guiding principles in the lives of individuals. He theorises that basic values are organised into a coherent system that underlies and helps to explain attitudes, and behavioural patterns. This coherent structure arises from the social and psychological conflict or congruity between values that individuals experience when they make everyday decisions. Schwartz proposes three main questions in which diverse cultures are universally challenged to address and resolve, namely the extent to which individuals are integrated into the groups they belong to (autonomy versus embeddedness); the extent to which equality is valued and expected (hierarchy versus egalitarianism); and the extent to which individuals seek to change their relationship with nature and the social world in order to advance personal or group interests (mastery versus harmony). His spatial mapping of national groups has resulted in seven transnational cultural clusters that he denominates as West European, English-speaking, Latin American, South Asian, Confucian-influenced, and sub-Saharan African. Based on these findings, Schwartz concluded that the West European culture emphasises egalitarianism,

autonomy, and harmony, and scores very low on hierarchy, mastery, and embeddedness. He asserts this is the appropriate cultural profile for a region of democratic, welfare states where concern for the environment is especially high. The cultural cluster of the English-speaking group is especially high in mastery and average in intellectual autonomy and egalitarianism. This cultural cluster points to a cultural orientation that encourages an assertive, pragmatic, entrepreneurial, and even exploitative orientation to the social and natural environment. The Confucian-influenced cultural cluster exhibits a pragmatic, entrepreneurial orientation along with a strong emphasis on hierarchy and embeddedness and rejection of egalitarianism. The cultural cluster of the sub-Saharan group emphasises mastery as an indication of the struggle to overcome poverty. The emphasis on embeddedness identifies a strong need for social relationships, protection of group solidarity, and traditional order. The culture in the South Asian group highlights the fulfilment of obligations, the importance of obeying authority, and the demonstration of humility from individuals in inferior roles. The East European group is notable for emphasising harmony, and similarly, the culture in the Latin American group is associated with mastery and harmony.

In summary, values demonstrated in value orientations are perceived as cognitive representations of abstract goals or abstract means of behaviour that vary in desirability or importance. Similar to needs, desires, and goals, they function as motivational constructs which serve to guide an individual's behaviour. Typically, individuals adapt their values to their situational contexts. They upgrade the importance they attribute to values they can readily attain, and downgrade the importance of values whose pursuit is blocked by the situation. The most direct predictor of behaviour is the individual's intention to engage in that behaviour. Therefore, factors affecting behavioural intentions also affect actual behaviours exhibited in a specific situational context. Research has shown strong relationships between behaviours and different levels of beliefs. Both situational specific beliefs, norms, attitudes, and general patterns of beliefs or value orientations are strongly related to behavioural intentions. Norms and attitudes formed by a set of beliefs or values influence behavioural intentions. These behavioural intentions are formed by both the information received and the pressures of the social environment.

In-goups, Out-groups, Hierarchy and Personality

Individuals live in a succession of multiple, different, and situational contexts, and it is the main function of culture to ascribe meaning to these diverse contexts. The major components of a situational context include individuals and settings. There are two major ways in which cultures ascribe meaning to individuals in order to promote social coordination: the relationship between the individual and the group; and the development and maintenance of hierarchies.

Cultures make distinctions between in-group and outgroup identities. The in-group identity refers to emotional attachments and shared fate that individuals attach to their selective cultural, ethnic, or social group categories, whereas out-groups remain emotionally detached and cognitively distrusted by the in-group. However, out-groups serve as the bases for social comparison in terms of group values, norms, behaviours, and achievements. While the distinction between in-groups and out-groups is universal, cultures differ in the specific meanings of self-ingroup and self-outgroup relationships. This difference is characterised by the concept of individualism versus collectivism by Hofstede (2001), or the concept of autonomy versus embeddedness by Schwartz (1994). Individualistic and autonomous cultures foster the development of more in-groups, and therefore their members may not even be attached to any single in-group. Collectivistic and embedded cultures, however, foster the development of fewer in-groups, and attach a greater degree to conformity within their in-groups, and provide sanctions for non-conformity. Individualistic cultures foster less conformity within in-groups because they do not have to identify with groups for the effective functioning and survival of the individual.

Cultures also differ in the nature of hierarchical differences as captured by the concept of egalitarian versus hierarchical by Schwartz (1994), power distance by Hofstede (2001), and achievement versus ascription by Trompenaars and Hampden-Turner (1997). Special factors, which are associated with national wealth and less dependence on others exhibit a less traditional culture, more modern technology, more urban living, more social mobility, a better educational system, a larger middle class, and reflect small power distance cultures. Individuals from small power distance cultures, such as Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden, resist hierarchy and avoid creating status between people, and downplay directive, authoritative styles and show great distaste for

inequality. In such cultures, respect and influence are gained through character and performance, not title and status. For example, India is very high on power distance demonstrated by a clear stratification of individuals according to their status and roles, and overlooking these norms is met with great resistance.

Personal characteristics are significant predictors of understanding human behaviour across cultures, and thus it is crucially important to highlight the correlations between personality factors and diverse behavioural patterns. Research on individual differences has distinguished between trait-like and state-like constructs. Trait-like individual differences such as personality characteristics are not specific to a certain situation and are stable over time. In contrast, state-like individual differences such as state anxiety and specific self-efficacy are specific to certain situations and tend to be convertible over time. The five-factor model or the big five personality traits by McCrae and Costa (1999) is one the most stable taxonomies in classifying personality traits. These five characteristics of personality represent universal adaptive mechanisms that allow individuals to cope with and meet the demands of physical, social, and cultural environments. All individuals have some degree of the universal big five traits, however, they differ in the extent to which they possess these personality traits necessary for adequate behaviour and success in goal attainment. Those who possess key personality traits suited for a given role in a given environment will adapt more effectively than those who do not possess the appropriate traits for the same role. The five factors of the model are defined as conscientiousness, agreeableness, neuroticism versus emotional stability, extraversion, and openness to experience.

Individuals high in conscientiousness devote time and attention to planning, question cultural assumptions, think about cultural preferences, consider cultural norms before and during interactions, check and adjust mental models based on interactions with culturally diverse others. Agreeable individuals focus on interpersonal competence, such as behavioural skills in interacting with others. Their broad repertoire of behaviours allows them to comfort others simply by exhibiting culturally appropriate verbal, vocal, facial, and other bodily expressions. Individuals high in emotional stability can easily handle novel situations because they respond to uncertainty with greater patience, and without emotion. Extroverted individuals are more likely to expose themselves to novel situations, and ask questions. Individuals open to experience question their own cultural assumptions, analyse cultural preferences and norms, and re-examine their mental models, exhibit in-depth knowledge about specific

aspects of other cultures, and demonstrate mindful behaviour in unfamiliar environments. Research highlights the importance of understanding the correlations between trait-like and state-like individual differences since they play a critical role in the individual's adjustment process in culturally unfamiliar settings. Adjustment is viewed as affecting performance-related outcomes such as strain, satisfaction, commitment, and overall positive behaviour.

Individuals respond to culturally based social roles by adopting role identities, which require them to adapt to the specific situations corresponding to the social roles. As individuals engage in multiple situational context with multiple, culturally prescribed social roles, they situationally adapt to these contexts and produce alterations in their underlying dispositional or personality traits. While a core set of underlying dispositional traits may exist, individuals adapt to specific situational context via an underlying dispositional trait resource pool to perform culturally prescribed social roles. Repeated role performances, via thoughts, feelings, and behaviours, produce a history that comprises aggregate role experiences, which form the basis for other important aspects of personality, including narratives, values, and general motives. Dispositional traits of the individuals are incessantly modified and adapted via interactions with the environment.

Cultural beliefs and values provide the implicit standards for evaluating and enacting different identity-related behavioural practices. Cultural membership and hence its cultural values direct how individuals construe their identities. Situational norms and rules influence the appropriate delivery of identity lines or role enactments. Moreover, personality factors such as tolerance for ambiguity and personal flexibility also help to promote identity security and inclusion of the self and others.

Emotions as Motivators of Behaviour across Cultures

The regulation of emotions has become an important concept in the analysis of behaviour across cultures. Emotions are defined as motivators of behaviour and have important social functions, such as informing others of one's internal states and intentions, evoking responses in others, and providing incentives for others' behaviour. Therefore, emotion regulation refers to the ability to manage and modify one's emotional reactions in order to achieve goal-directed outcomes. Research has identified two aspects of emotion regulation. The first aspect refers to reappraisal, or the

way in which individuals construe an emotion-eliciting situation to change its impact on the emotional experience. Reappraisal regulates the emotional experience by changing the contents of one's thoughts after an emotion has been elicited or by re-evaluating the emotion-eliciting stimuli. The second aspect pertains to suppression, or the inhibition of emotional expressive behaviour. Suppression refers to regulating emotional expression by controlling or neutralising emotional behaviour.

Three cultural value orientations relate directly to emotions. Hofstede's uncertainty avoidance refers to the degree to which individuals feel threatened by the unknown or ambiguous situations and have developed beliefs, institutions, or rituals to avoid them. Cultures high on this value orientation are associated with greater levels of anxiety and develop more institutions to deal with this anxiety. Hofstede's long- versus short-term orientation refers to the degree to which cultures encourage delayed gratification of material, social, and emotional needs among its members, and thus cultures high on long-term orientation are more likely to regulate their emotional reactions to preserve the possibility of good future relationships. Schwartz's affective autonomy refers to the degree to which cultures emphasise the promotion and protection of individually pursued positive experiences.

Cultural value orientations concerning emotions help to create and reinforce norms that regulate emotions, and norms regulating emotions in all cultures serve the purpose of maintaining social order. Cultural differences in value orientations, therefore, are associated with differences in emotion-regulating norms across cultures. For example, egalitarianism, individualism, and affective autonomy are associated with more reappraisal and less suppression because such cultures value emotions and encourage their freer and open expression. Cultures high on power distance, embeddedness, and hierarchy, however, are linked with less reappraisal and more suppression because these cultures require individual-level suppression for the maintenance of in-group cohesion and harmony. Cultures high on uncertainty avoidance and long-term orientation are also associated with less reappraisal and more suppression because they generally regard emotions as dangerous and threatening to a longer-term perspective on interpersonal relationships.

Emotion regulation highly contributes to intercultural adjustment. Immigrants and sojourners with better emotion regulation experience less depression, anxiety, culture shock, and report high levels of happiness, well-being, and language proficiency. On the national level, individualism has been found to be positively related to well-being. Whereas, large

power distance cultures negatively relate to well-being, since they more heavily invest in the maintenance of social order. Individualistic cultures are correlated with extraversion and openness, thus their members are much more involved in emotion-eliciting situations. Cultural differences also exist in the degree to which individuals modify situations in order to regulate emotions as opposed to modifying their own emotional reaction as a result of cultural differences in internal versus external locus of control (Trompenaars, 1997). Collectivistic cultures modify situations to regulate their emotions less than individualistic cultures. Cultural differences may also exist in the degree of vigilance for displays of certain emotions in certain contexts, which should lead to cultural differences in attentional deployment. Collectivistic cultures are more sensitive to displays of anger than individualistic cultures because these may threaten in-group harmony.

While both individualists and collectivists may experience a wide spectrum of emotions, they may internalise certain types of emotions with varying intensity in response to different situational conditions. Overall, culture appears to play a powerful role in terms of types of emotions that should be displayed or suppressed in different interactive situations. In sum, different socialisation processes contribute to the display of various emotional expressions.

Conclusion

Deep-rooted cultural differences serve as crucial challenges to individuals all over the world. Globalisation increases cross-cultural interactions and also creates the probability of cultural misunderstandings, tensions, and conflicts. Developing an understanding and awareness of differences in human behaviour across cultures can help individuals from different backgrounds to function more adequately in culturally diverse environments. There has been an emerging body of research providing tangible ways to assess and develop the capability to behave and function effectively across various cultural contexts. One of the key findings is that culturally competent individuals have a good grasp of the overarching patterns of behaviour that exist across various cultures around the world. Such individuals have a macro understanding of cultural similarities and differences, and are capable of using their cognitive knowledge to understand how culture influences the way people think and behave; it is the individual's level of familiarity with how cultures are similar and different.

Culturally effective individuals need to acquire an enhanced level of awareness which would allow them to eliminate their semiautomatic agitation, restrain their assumptions for a period of time, and remain aware throughout their cross-cultural experiences. Different cultural contexts introduce different challenges that individuals must deal with in order to behave adequately. Some situations are likely to evoke similar responses from all individuals regardless of personality or culture. Actual behaviours are more influenced by basic human nature through universal psychological processes, and personality through individual differences in role identities, while attitudes and values are more influenced by culture through social roles.

Human behaviour is cultural, because human beings seem to be particularly geared toward understanding the intentions and meanings held by other individuals in their social environment. The intimate and long-standing interpersonal relations of individuals support the development of shared meanings, and the development of institutions and artefacts. Thus, it can be expected that the social culture that individuals live in, has a profound effect on the types of behaviours that can be examined in cross-cultural encounters. The ability to understand how human behaviour varies across cultures has become one of the most dominating skills individuals need to promote, because in the 21st century, more than ever, they are being challenged by a future in which they will have to collaborate with people from a wide spectrum of diverse cultural backgrounds.

References

- Hofstede, G. (2001): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organisations across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Kluckhohn, F. – Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in Value Orientations*. Evanston, IL: Row, Peterson
- Matsumoto, D. (1989): Cultural influences on the perception of emotion. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 20. 92–105
- McCrae, R. R. – Costa, P. T. (1999): A five-factor theory of personality. In: L. A. Pervin – O. John (1999): *Handbook of Personality: Theory and research*. New York: Guilford
- Tompos, A. (2015): Business Behaviour Research and Academic Instruction. In: Born – Lechleitner, I. – Glaser, E. (2015): *Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden. Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Competence*. LIT Verlag: Wien, Berlin. 279-288
- Triandis, H. C. (1972): *The analysis of subjective culture*. Wiley: New York
- Triandis, H. C. (1995): *Individualism and Collectivism*. Westview Press: Boulder, CO
- Trompenaars, F. – Hampden-Turner, Ch. (1997): *Riding the Waves of Culture*. Nicolas Brealey Publishing: London

Schwartz, S. H. (1994): Beyond Individualism/Collectivism. New Cultural Dimensions of Values. In: Kim et al. (1994): *Individualism and Collectivism: Theory, Method and Application*. Sage: Thousand Oaks, CA

Élthes Ágnes

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

Urbanisztikai térben építészeti lexika Zola *Le ventre de Paris* (Párizs gyomra) című regényében

*Zolának ez a műve ritka példája az irodalmi szövegben dinamikusan működő szaknyelvi rétegeztségnek. Elemzésem középpontjában a zolai építészeti narratíva áll, rövid kitekintéssel az irodalom és építészet találkozásának elméleti hátterére, Zola építészethez való kapcsolódására. A regényben előforduló építészeti, urbanisztikai terminusok fő kategóriáinak felállítását követően a denotatív jelentésű terminusok konnotatív átszíneződésével foglalkozom, a terjedelmi korlátok miatt csak röviden érintve a Les Halles Centrales tetőzetének a szereplők érzelmi állapotától függő metamorfózisait. Zola regényének számos részlete szervesen beilleszthető a BME GTK-n folyó francia építészeti szaknyelvi kurzus tematikájába. A szaknyelvoktatás perspektívájából szemlélt szimultán kettős regiszterűség, vagyis a szaknyelv az irodalomban jelensége adja meg Zola regényének létjogosultságát szaknyelvi konferencián. A Les Halles pavilonjaiban árusított gasztronómiai áruk bemutatása korhű hitelességgel valósítja meg a Les Halles építészetének funkcionalista jellegét. Előadásomban a gasztronómiai lexika többretegűségével is foglalkoztam, ami azonban a jelen tanulmányban nem szerepel. Kitekintésként, továbblépésként a konklúzió ráirányítja a figyelmet arra, hogy a *Le ventre de Paris* – akár több – fordításának vizsgálata az empirikus fordítástudományi kutatások részterületeként módszertani adalékokkal járulhat hozzá a műfordítás és a szakfordítás együttes kutatásához.*

Kulcsszavak: építészeti szaknyelvoktatás, kettős nyelvi regiszter, interdiszciplinaritás, konnotatív/denotatív jelentés, műfordítás/szakfordítás

Bevezetés

Jelen tanulmányban kísérletet teszek arra, hogy Zola, *Le ventre de Paris* (Párizs gyomra, Antal László műfordítása) című regényét hangsúlyosan az építészeti szaknyelv oktatásának szemüvegén át vizsgáljam meg. A XIX. századi francia funkcionális építészet első monumentális épületkomplexuma, a *Les Halles Centrales* (Vásárcsarnok) a regény metaforikus központi szereplője (Párizs „Gyomra”), amelynek mindennapos rendeltetése volt a Zola korabeli XIX. századi Párizs lakosságának irdatlan mennyiségű élelmiszerrel való ellátása. Megemlítendő, hogy a regény szövegében horizontális, halmazszerű felsorolásokban megjelenő, ugyanakkor anaforikus és kataforikus bemutatásban, részhalmazokként is mozgatott gasztronómiai alapanyagok

lexikája a térben kitűzött pontok hálózatából kirajzolódó funkcionális urbanisztikai tér szerves része. A gasztronómiai lexikával azonban – a terjedelmi korlátokra tekintettel – egy másik tanulmányban szándékozom foglalkozni.

A fikcióban megelevenedő szaknyelvi aspektusok a regény műfajából adódóan együtt lélegeznek a szereplőkkel: jellemek hálójában, társadalmi, szociológiai, művészeti-esztétikai, politikai, történelmi meghatározottságú közegben, dramaturgiai kommunikációs, jellemzően dialogikus helyzetekben kelnek életre. Mindez már elvi szinten önmagában hordozza a regényben előforduló valamennyi terminus konnotatív színezetét.

Álláspontom szerint a zolai naturalista regény azáltal, hogy a szépirodalomba bevonul a tudományos szemléletmód, *a priori* megteremti az irodalmi regiszterben a szaknyelviség lehetőségét, amelyet szimultán kettős regiszterűségnek neveztem el. Zola a természettudományi módszerek írásművekre való alkalmazását tekinti az író egyik fő küldetésének. *A kísérleti regény* (Le roman expérimental) (Zola, 1880) című tanulmánya a zolai naturalista esztétika összegzése, amelynek sarkalatos tézise: a szépirodalom dokumentumszerű leírással való azonosítása.

A BME GTK Idegen Nyelvi Központja által meghirdetett speciális szaknyelvi kurzusok, ezen belül az építészeti szaknyelvi ismeretek című tantárgy közösen kialakított, Bocz Zsuzsanna egyetemi docens által harmonizált következő témaköröket öleli fel az egyes idegen nyelveken: *építészettörténeti szemelvények, építészeti stílusok, a tervezés folyamata a vázlatlattervtől a kivitelezésig, építőanyagok, épületfajták, belsőépítészeti problémák, várostervezés, urbanisztika, környezetbarát építészet, műemlékvédelem, építészeti trendek az ezredfordulón.*

Az irodalmi szövegrészeket oktatásban, illetve a szaknyelvoktatásban történő felhasználása egy régebbi kutatási területemet eleveníti fel. (Élthes, 1993, 1997) Az általam francia vonatkozásban kidolgozott építészeti szaknyelvi jegyzetben, (*Architecture*, 2007) található szaknyelvi szemelvények mellett kísérleti jelleggel irodalmi szövegrészek feldolgozása is szerepel az órán. Építész szaknyelvi csoportjaimban az épületleírások témaköréhez komoly nyelvi, stílári és kultúrtörténeti adalékot adott Balzac: *Eugénie Grandet* című regényének házat leíró részlete, amelyet *Francia irodalmi szövegek, Kiegészítő anyag a nyelvvizsgálóhoz* (1995) című jegyzetemből kölcsönöztem. Az épületanyagok terminológiájához, a terminusok konnotatív

átlényegülésének megfigyeléséhez Zola: *Tour de Babel* című szövegét elemeztük, amelynek interdiszciplináris megközelítési lehetőségeire évekkal ezelőtti ösztöndíjas tanulmányutam során Philippe Hamon professzor hívta fel a figyelmemet *Architecture et Littérature* (Építészet és Irodalom) című kurzusán. (*Université de la Sorbonne Nouvelle*).

A fent említett, két irodalmi szöveg kísérletként való kipróbálása építészhallgatókkal megmutatta az építészek affinitását a társművészetek, esetünkben az irodalom és az építészet kölcsönhatása iránt. Az épületleírás, a szerkezeti elemek nyelvezete vagy az épületanyagok terminológiája az építészettörténeti háttérbe betekintésen túlmenően egy tágabb szemléletmódot eredményez, az objektíven használt terminusok érzelmi kontextusba helyezése révén többolvasatúságuk, érzelmi, szimbolikus jelentésük felismeréséhez vezet.

Építészhallgatókról lévén szó a szöveg keretein túlmutató, rajzos megjelenítések, térbeli ábrázolások (makett) ötlete is felmerült. Ilyen irányú hallgatói kezdeményezéshez elméleti, egyben gyakorlati háttérrel ad az a tény, hogy irodalmi művek tér- és időbeli struktúrája, a szereplők mozgása írók és építészek számára egyaránt, szövegen túlmutató interdiszciplináris kutatási tárgyként már megvalósult. Például James Joyce Ulysseséhez Vladimir Nabokov helyvektoros ábrát készített a két főszereplő mozgásáról (Marsall, 2013), míg Matteo Pericoli építészhallgatókkal ugyanehhez a műhöz érzelmi skálát kifejező hullámlemez konstrukciók sorozatát készítette el. (Artemel, 2013; Piepenbring, 2014). Umberto Eco *A rózsza neve* című regénye előtanulmányaként egy éves építészeti kutatást végzett az apátság és a labirintuskönyvtár megjelenítéséhez. (Werder, 2012)

Zola *Le ventre de Paris* című regényéből kölcsönzött szövegrészeket építészhallgatók számára rendkívül gazdag anyagot jelenthetnek építészet- és urbanisztikatörténeti ismereteik bővítéséhez, a városi hangulatok leírásához, a XIX. század második felére kialakult és mindmáig érvényes építészeti terminológia tanulmányozásához a szaknyelv oktatásában.

Elméleti háttér: építészet és irodalom, Zola és az építészet

Az építészetet a klasszikus értelmezés szerint a művészet és tudomány kettőssége jellemzi. Ebből az értelmezésből kiindulva és Zola alkotói módszerének ismeretében a nevezett regény két művészeti ág, az irodalom és az építészet interferenciájából, interdiszciplináris kapcsolódásából

kiindulva elemezhető, ami adottá teszi a két regiszter dinamikus és szimultán megjelenését.

Philippe Hamon szerint (Hamon, 1989) az irodalmi mű alkotási folyamata az építészetre is vonatkoztatható, amennyiben az építészetben a tervek formájában megszülető fikció megelőzi a valóságos, vagyis a felépített épületet. Két látható valóságot, az épületet és az irodalmi műalkotást láthatatlan realitás artikulálja, a harmónia, a ritmusok, a természet mértékei. Hamon által az építészetre kivetített irodalmi alkotási folyamat (fiktívtől a reálisig) inverz képét Colette Becker fogalmazza meg, aki szerint a szerzett információkat, mint valóságot a regényírónak fikcióba kell öntenie. Ebben az értelemben a reálistól a fiktívig halad az alkotás (Becker, 1992).

David Spurr (2012) az építészetet művészetként való felfogása szerint a két művészet, építészet és irodalom interdiszciplináris egymásra hatása abban ragadható meg, hogy az építészet, mint az épület felépítésének művészete a képzelet szerveződésének megfelelően önti konkrét formába a külső világot, míg az irodalom az írott nyelv művészeteként ugyanennek a világnak szimbolikus formát ad.

Az építészet narratívaként történő olvasása, filmszerű felfogása Gilles Ragot (2014) szerint Le Corbusier *promenade architecturale* (szó szerint: építészeti séta) koncepciója óta kapott igazán értelmet, ami a belső tér kiképzésekor a tér és az idő egységének megteremtését jelentette, így a kialakított belső tér felfedezése az idő múlásával és mozgásfolyamatban jön létre. Ez a *Le ventre de Paris*-ban a regény szerkezetének egészében és részleteiben egyaránt visszaköszönő építészeti elv.

A tér társadalmi viszonyfogalomként, a társadalom konstitutív elemeként való értelmezése, az ún. térbeli fordulat (spatial turn) Michel Foucault-tól származik. Nézete szerint a XIX. századra inkább az időbeliség volt a jellemző, a XX. század második fele pedig inkább a térbeliség korszaka. Foucault térfilozófiájának egy korai összegzését 1964-ben Tunéziában tartott előadásában foglalta össze (Foucault, 1964), ám mindmáig meghatározó gondolatként visszatér irodalmi, urbanisztikai, képzőművészeti elemzésekben. Többek között az ő fogalomrendszerét alkalmazta Plugor Magor Victor Hugo *Párizsi Notre-Dame* című regényének térábrázolásáról írt tanulmányában (Plugor, 2015). Gyáni Gábor explicite használja a „Térbeli fordulat” fogalmát urbanisztikai szakcikkének címében (Gyáni, 2007). Süli-Zakar Szabolcs képzőművészeti tudományos doktori értekezésének egy teljes fejezetét szenteli a térbeli

fordulatnak, külön alfejezetben tekinti át Foucault elméletének szakaszait (Süli-Zakar, 2014).

„Jelen korunk talán inkább a tér korszaka lehet. Az egyidejűség, mellérendeltség, a közel és a távol, a jobbra és a balra, a szétszóródás korát éljük. Olyan pillanat ez, úgy hiszem, amelyben a világ nem annyira az időn keresztül kibontakozó életként, hanem pontokat összekötő és szálakat keresztező hálóként tekint önmagára.”
(Foucault, 2000:147).

Foucault koncepciója és fogalomrendszere komplex vizsgálódást enged az urbanisztika, az építészet és az irodalom szerves összekapcsolásához, aminek lenyűgöző példája Zola térbeli ábrázolástechnikája a *Le ventre de Paris*-ban.

Zola a foucault-i koncepció értelmében messze megelőzte korát. Az *à droite* „jobbra”, *à gauche* „balra”, *au fond de la rue* „az utca végében”, *des deux bords de la rue* „az utca mindkét oldaláról”, *au milieu* „középen”, *en face* „szemben” a térszövés leggyakrabban visszatérő szavai, melyek segítségével létrejön az ún. térbeli háló, amelyben megelevenedik a korabeli társadalmi élet tipikus színtere: a „kövérek” és a „soványak” ellentétének helyszíne. A zolai tér valóban nem üres keret, a korabeli *Les Halles* és közvetlen környékének társadalmi és szociológiai tükre. Ezen egyszerű helyhatározószavak és a főszereplő tekintetének elfordítása, mintegy látcsőként ráirányítása valamely célobjektumra: épületre, szögletre, urbanisztikai elemre, személyre, megteremti a térben pontokat összekötő háló képzetét. Zola a térbeliség hangsúlyozásával, a modern térfogalom sajátos hálóstruktúrájának a regény szerkezeti pilléreként történő működtetésével a hagyomány és modernitás éles szembeállításával (a Saint-Eustache templom és a *Les Halles*) mintegy megelőlegezi Michel Foucault térfelfogását, és mindezt a XIX. század második felének meghatározó, modern építészettörténeti építményének, a *Les Halles Centrales*-nak szakértő módon történő bemutatásával ötvözi.

A foucault-i térfelfogás Zolánál a *Les Halles* belső terét és környékét benépesítő, a környező épületek és a *Les Halles* között mozgásban lévő jellemek által elevenedik meg. A társadalmi rétegződés szerint elfoglalt hely egy adott épületen belül is tükröződik. Az alacsony rangúak törnek felfelé és foglalják el a legmagasabb pontját a térnek. Például a *Les Halles*-lal szemben elhelyezkedő, nagy és ragyogó hentesüzlet jó módú tulajdonosa, a polgári luxusban élő Quenu házaspár lakótere polgári luxuserteriőr környezetben az első emeleten található. Az ötödik emeleti padlásszobát szerény, sivár berendezéssel, a Cayenne-i

fegyenctelepről megszökött, republikánus Florent és az üzlet segédei foglalják el.

Az alacsony társadalmi rangban lévők legkirívóbb alakjai a társadalomból kidaszított, talált gyermekként nevelődő két fiatal, Cadine és Marjolin, akiknek gyakori tartózkodási helye a *Les Halles* pincerendszere. Mégis, egyedül ők képesek a monstrum legmagasabb pontjára eljutni, a *Les Halles* pavilonok esernyőszerű, egymásra épült, rétegezett tetőzetére és onnan lenézni Párizsra.

Atsuko Nakai rámutat a regényszöveg genezise és az építészeti tér találkozására Zola és Frantz Jourdain, korabeli építész szakíró elméleti és gyakorlati művészeti együttműködésében (Nakai, 2000). Zola és Jourdain egyetértően elismeri a modern építészetet, amely a művészet és a tudomány találkozásának talaján bontakozott ki. Jourdain hangsúlyozza a *milieu*-t, amely szerves része az építészetnek, Zola pedig a *milieu* leírásának fontosságát. Az *Au bonheur des dames* „Hölgyek öröme” áruháznak építészeti tervezését közelről részletekig megfigyelő és azt fikcióban ábrázoló Zola regénybeli topográfiai ábrázolásaiban az építészeti terminusok pontosságát is ellenőrizte Jourdain. Zola, akinek a gondolatmenete alapvetően építészeti jellegű (*pensée architecturale*) és az irodalmat fiktív épületként (*construction fictive*) felfogó Jourdain megvalósította a XIX. század második felének irodalma és építésze közti mediációt.

M. Procès diakronikus terminológiakutatásaiban leszögezte, hogy az építészeti terminológia koherenciája a XIX. század második felére alakult ki (Procès, 1989). A cikkében említett, első építészeti szakszótárak publikálási dátuma szinte teljesen egybeesik Zola regényírói pályájával, így feltehető, hogy a tudományos igényességgel dokumentáló író ismerte ezeket a szótárakat. Atsuko Nakai tanulmányából azt azonban bizonyossággal tudjuk, hogy Viollet le Duc szótárát, a *Dictionnaire raisonné de l'architecture française*-t Jourdain Zola rendelkezésére bocsátotta építészeti terminológiai ismeretei tökéletesítésére (Nakai, 2000).

Philippe Lagarde végig követi Zola *Les Rougon-Macquart* című regényciklusában a modern építészetet (Lagarde, 2009). A III. Napóleon korabeli és a radikális Haussmann-féle urbanisztikai változásokat, a városrendezési politikát a szociológiai, társadalmi vonatkozások szemszögéből elemzi, a hagyományos urbánus keret szétfeszítését hangsúlyozza. A *Le ventre de Paris*-ban, a *Les Halles* és a környező városnegyed leírásában a tűz és a tenger metaforáit emeli ki. A funkcionalista építészetet reprezentáló *Les Halles Centrales*

(Vásárcsarnok) óriás pavilonjai (*pavillons gigantesques*) megfelelnek a korabeli kereskedelmi élet bonyolításának.

Zola az elképzelt (*conceived space*) és az érzékelt (*perceived space*) tér regénybeli megkomponálását Julia Kröger értelmezésében két stratégia alkalmazásával teremti meg (Kröger, 2014). Egyrészt a regényben mindvégig jellemeken keresztül bontakoztatja ki a benépesített tér egy-egy szeletét (*lived space*). Ezáltal a tér többszörös értelmezést kap. Zola kombinálja enciklopedikus ismereteit és a narrációt, dokumentált kutatásait szereposztásban mutatja be: a *Les Halles Centrales* perspektívájából. Másrészt a dokumentált kutatási anyagait elhúzódozó deskripciók sokaságán keresztül tárja fel, amelyeknek illusztratív szerepük van a *milieu* meghatározásában és a stílusregiszterek érzékeltetésében.

Henri Mitterrand *Zola* című könyvében azt írja, hogy Zola komoly, aprólékos dokumentációt végzett, szinte szivacsként szívta magába a *Les Halles*-ből áradó impressziókat, helyszíni megfigyelései során minden napszakban rögzítette a fényhatásokat, még éjszaka is elbeszélgetett árusokkal. A *Dossiers préparatoires*-ban „Előkészítő dossziék” regényei megírása előtt részletes jegyzeteket, saját kezű rajzokat készített (Mitterrand, 2000).

Az építészeti, urbanisztikai terminusok rétegei Zola regényében

Építészeti, urbanisztikai terminusok eredeti jelentésben (objektív, denotatív):

- Házak, jellemzően a régi Párizs anonim házai. *Például: maisons grises, basses, ventruées* (szürke, alacsony, pocakos házak), *façades endormies* (szunnyadó homlokzatok) *persiennes fermées* (zárt zsaluk)
- Anyagok: építő- és burkolatanyagok. *Például: fonte, fer, métal, verre, marbre blanc, bois* (öntöttvas, vas, fém, üveg, márvány, fa)
- Belsőépítészeti leírások: konyha, szalonenteriőr, polgári luxus szerinti, bútortzat, dekoráció, színek. *Például: armoire à glace* (tükrös szekrény), *toilette-commode* (fiókos mosdó), *guéridon* (fésülködőasztal), *cheminée* (kandalló), *moquette* (mokettszőnyeg), *doré* (aranyozott), *rose fluide* (halványrózsaszín)

Építészeti, urbanisztikai terminusok metaforizálódott jelentésben:

- Kirakott áruk formai megjelenítésében, például: *alignement, pyramide, base, pointe, mur*, (sorba állítás, piramis, alap, csúcs, fal)

- A talált gyermekként cseperedő kamasz szerelmespár, Marjolin és Cadine, elképzelt otthona a vajjat, tojást, sajtot nagyban árusító pavilonban, a Les Halles pincerendszerében vagy akár a tetőzetén. *Például: des murs énormes de paniers vides* (hatalmas falak üres kosarakból), *ils avaient une maison* (saját házuk volt)
- Földalatti pincelakóhelyük leírásában. *Például: comme au fond d'un château à eux* (mintha saját palotájukban volnának,) *dans l'alcôve d'ombre couchés en travers sur les rails* (homályos hálófülkájukben, keresztben fekvé a síneken)

Építészeti terminusok stílusképekben: hasonlatok, metaforák, megszemélyesítések:

- „*Paris, pareil à un pan de ciel étoilé*” (szó szerint: Párizs olyan, mint a csillagos ég falszakasza. A fordításban előfordul, hogy Zola érzékenysége az építészeti terminus iránt elvész. Jelen esetben az „égbolt csücske” lesz a francia építészeti terminusból.)
- A fém uralja, mint építési anyag, a Les Halles-t. Hasonlatokban is felbukkan. *Például: Les grands brochets d'un gris de fer* (nagy, vas szürkeségű csukák)
- Zola metallurgizálja a halakat, szerkezeti anyagot „csinál” belőlük: *Les poissons, gelés, la queue tordue, ternes et rudes comme des métaux dépolis, sonnaient avec un bruit cassant de fonte pâle.* (A megfagyott halak olyan fénytelenek és merevek voltak, mint a fakó fémtárgyak, keményen koppantak, akár a törékeny, színtelen öntöttvasdarabok.), *des carpes avec leurs roussissures métalliques* (fémesen izzó pontyok)
- A napfény forróságának intenzitását a vaskohászatból merített képek fejezik ki, aminek eredményeképpen nyerik a korabeli kedvelt építőanyagot, az öntöttvasat. „...*de grands stores de toile grise pendaient sous le ciel brûlant, une pluie de feu tombait sur les Halles, les chauffait comme un four de tôle....*” (Nagy, szürke vászonredőnyök lankadtan csüngtek az izzó égbolt alatt, tűzözön zuhogott a Vásárcsarnokra, hevítette, mint valami vaskemencét.)

Konnotatív színezetű denotatív jelentések, avagy a „tető metamorfózisai”

Az intertextualitás speciális esete valósul meg azáltal, hogy Bertrand Lemoine építőmérnök *L'Architecture métallique sous le second Empire* (a

Második Császárság korabeli fémépítészet) címmel írt szakmérnöki cikkében többsoros irodalmi idézetet helyez el, nevezetesen a *Le Ventre de Paris*-ból, a korabeli fémépítészet autentikus leírásának forrásaként említve Zolát (Lemoine, 1980). Zola munkamódszere a regényírást megelőző tudományos igényességű jegyzetelés volt. A szakmérnök által írt szakmai cikkbe átemelt irodalmi részletben előforduló szakterminusok kétszeresen is konnotatív jelentésűnek tekinthetők azáltal, hogy a zolai jegyzetanyag objektivitásából irodalmi fikcióba kerültek át, majd a szakmai cikk szaknyelvi regiszterébe, ráadásul mindez multiplikálva a XX. századi mérnök szubjektív elismerésével a Második Császárság korabeli fémépítészetet szakavatottan bemutató Zoláról.

A szimultán kettős regiszterűség az én olvasatomban a denotatív jelentéssel bíró terminusok irodalmi regiszterbe ágyazottságában nyilvánul meg, jellegzetesen hasonlatok, megszemélyesítések, metaforák, metaforikus kifejezések közvetítésével, valamint a szereplők érzelmeinek rájuk vetülésével.

A szakcikkből idézett Zola-részletben dominánsan növényzeti metaforák és megszemélyesítések juttatják érvényre a terminusokat, mint például: *pilier* (oszlop), *nervure* (bordázat), *galerie* (karzat), *persiennes* (zsálugáterek), *épanouissement de métal* (fémrengeteg).

„L'ombre, sommeillant dans les creux des toitures, multipliait la forêt des piliers, élargissait à l'infini les nervures délicates, les galeries découpées, les persiennes transparentes ; et c'était, au-dessus de la ville, jusqu'au fond des ténèbres, toute une végétation, toute une floraison, monstrueux épanouissement de métal, dont les tiges qui montaient en fusée, les branches qui se tordaient et se nouaient, couvraient un monde avec les légèretés de feuillage d'une futaie séculaire.” (Zola, 1873:25)¹

A Zola-dokumentumokban szereplő denotatív jelentések konnotatívává válását az irodalmi fikcióban Julia Kröger fentebb idézett kutatása igazolja. Zola az előkészítő dossziék (dossiers préparatoires) objektív megfigyeléseit olyan leíró részekbe transzformálja, amelyeknek érzelmi intenzitása kulcsszerepet kap a regényben. Ez a többrétegű esztétika tükröződik abban a lényeges aspektusban, hogy a dokumentáció

¹ A tetőszerkezet mélyén szunnyadó homály megtízszerezte az oszlopok erdejét, végtelenné szélesítette a finom bordázatot, a csipkés karzatokat, az átlátszó zsálugátereket; mindez olyan volt ott fenn a város fölött, a sűrű homályban, mint valami burjánzó, virágzó, hatalmasan kibontakozó fémrengeteg, ahol a száraz röppentyűként szökkennek a magasba, az ágak tekergőzve fonódnak egybe, és mindent beborít egy százados szálerdő lenge lombozata. (Zola, 1980/84 Ford. Antal L.: 12.13.)

átültetése során a regényben konnotatívva válik az eredetileg denotatív jelentés.

Elméleti síkon – a *Terminus és köznyelvi szó* című tanulmányában Heltai Pál megállapítása, mely szerint a tudományos terminusok sem mentesek az érzelmi jelentésektől és konnotációktól –, megerősítést ad a szaknyelvi terminusok konnotatív vonatkozásainak feltárása irányába (Heltai, 2004:5). Véleményem szerint ez a jelenség legintenzívebben az irodalmi regiszterben jelenlévő terminusok érzelmi jelentéseiben érhető tetten. Lényegében a Zola-regényben a tetőmotívum szakszavainak érzelmi kontextustól függő olvasata összecseng ezzel az általános elméleti megfogalmazással, mintegy illusztrálva azt.

A *Les Halles Centrales* „tetőzetének metamorfózisait” hét különböző érzelmi állapot szerint különítettem el, melyeknek részletező leírásától jelen tanulmányban el kell tekintenem, a terjedelmi korlátokra tekintettel. Hat esetben a főszereplő, Florent, a hetedikben a társadalom peremén élő két lelencgyerek, Cadine és Marjolin érzelmeinek alapján figyeltem meg a denotátumok érzelemfüggő változásait. A hangulati, emocionális tényezők *ugyanazt a Les Halles tetőzetet* más-más látószögből, eltérő térbeli és dramaturgiai helyzetben és napszakban, ennek megfelelően változó fényhatásokban színezik át. A *toit* (tető) és *toitures* (tetőzetek) terminusok konstans elemként mindegyik érzelmi megnyilvánulás kivetítődésekor megjelennek. A főszereplőnek a tetőzetre kivetített érzései a cselekmény időbeli előrehaladtát is tükrözik: elérkezve a pavilonok tetői által a főszereplő, Florent szívében keltett balsejtelem, szorongás, félelem állapotához. A regényidő elején a tetőzetre, mint objektív szerkezeti elemre tevődik rá Florent hangulata, a későbbiekben felerősödik a metaforizálódás. A tetők, a szabadság képzeteként a tenger végtelenjének metaforikus víziójával olvadnak össze, míg az utolsó tetőélmény során a pavilontetők a szabadságot, levegőt, térbeli perspektívákat elzáró börtönfalakként tolulnak Florent elé.

Az idegenkedő meghökkenés, kényszerűség, az esztétikai gyönyörködésbe belehasító szegénység, szomorúság, éhezés, a menekülés, a szabadságvágy és a börtönbezártság szorongó előérzetének skálája a *Les Halles* tetőire kivetített negatív érzelmi pólust valósítja meg. Ennek éles kontrasztját alkotják a letaszított társadalmi helyzetű, gyakran a *Les Halles* pincerendszerében tartózkodó és onnan, a mélyből a pavilontetőkre felkapaszkodó, lelenc suhancok, Cadine és Marjolin egyértelműen pozitív érzelmei. Számukra kedvenc és örömteli időtöltés a pavilontetőkön tett séta. Lábbal állni a tetőn, amelyet mindenki csak alulról felfelé nézve tud

szemlélni, felülről nézni rájuk és egész Párizsra, nevetve vállalni a kapaszkodás veszélyeit. Számukra ez a vidék élet, a magaslatból távolra látnak, egész Párizsra.

Az érzelmi állapotok kivetítődésének visszatérő konstans terminusai a tető (*toit*) vagy a tetőzet (*toiture*), amelyhez változó, kísérő terminusok csatlakoznak: például a tetőzetleíráshoz kapcsolódó szerkezeti elemek, mintázatok, díszítések, nyílászárók, építési anyagok direkt vagy alluzív megnevezései. Ezen denotatív jelentésű kísérő terminusokat is átszővi a szereplő érzelmi hangulata, kihat rájuk.

A szimultán kettős regiszter, pontosabban az építészeti terminusok érzelmi konnotációinak bemutatásához egy lehetséges módszernek tartom a táblázatos megjelenítést, amit a regényben előforduló „összes érzelmi állapotban szereplő terminus” kapcsán érdemes lenne elvégezni. Az alábbi táblázatot csupán példaként szeretném nyújtani az első érzelmi állapot során érzékelt pavilontetőkkel kapcsolatban.

1. ábra. A főszereplő, Florent megütközése a számára még ismeretlen Les Halles-pavilonok láttán

Érzékelési-nyelvi kategóriák	Kategóriák manifesztálódása	Szövegpéldák
Térbeli helyzet, látószög	Utcáról, közeledve	<i>au raz du trottoir</i> „a járda mellett”, <i>aux deux bords de la rue</i> „az utca két szélén”, <i>à la pointe Saint-Eustache</i> „a Sainte-Eustache szögletén”
Fényhatások	Hajnali sötétség, mesterséges fény, utcai lámpások fénye, gázlámpák	<i>lanternes dansant au bout de bras invisibles</i> „láthatatlan karok végén hintázó lámpások”, <i>sous le jaunissement du gaz</i> „sárga gázfényben”
Érzelmi állapot	Meglepettség és bosszankodás az ismeretlen épületkomplexum láttán	<i>mais ce qui le surprenait</i> „de ami meglepte...”
Terminusok	Építészeti, urbanisztikai	<i>pavillons</i> „pavilonok”, <i>toits superposés</i> „egymás fölé épült tetők”, <i>palais d’une légèreté de cristal</i> „lenge kristálpaloták”, <i>façade</i> „homlokzat”, <i>persiennes</i> „zsáluk”, <i>arêtes fines des piliers</i> „oszlopok finom élei” <i>premiers toits</i> „alsó tetők”

		<i>toits superposés</i> „felső tetők”, <i>carrure</i> (vállszélesség: a fordításban nem szerepel), <i>carcasse</i> (váz: a fordításban nem szerepel)
Stílus eszközök	Hiperbolikus kifejezések, megszemélyesítések, kontraszthatások	<i>gigantesques</i> „hatalmas”, <i>énormes</i> „óriási”, <i>vision colossale et fragile</i> „óriási és tűnékeny látomás” <i>entassement des toits supérieurs</i> „felső tetők tömkelege”

A zárójelben megadott magyar megfeleltetésekhez a műfordítás megoldásait adtam meg. Látjuk, két esetben nem közvetítette a terminust a fordító. Bár nem a műfordítás elemzése jelen tanulmány célja, úgy érzem, a zolai szimultán kettős regiszterűség, a denotátumok konnotatívvá válásának vizsgálatakor mégis kikerülhetetlen egy pillantást vetnünk a fordítói megoldásokra. Itt most a magyar szövegben a francia terminusok eltűnésére találtam példákat.

A továbbiakban, a második érzelmi állapot (a kényszerű séta a Les Halles területén), és a harmadik érzelmi állapot (a menekülni vágyó kétségbeesés) leíró részleteiben két terminus a közös: a *toitures* „tetőzetek” és a *charpente métallique* „vasszerkezet”, másodszor pedig „vasgerendázat” a fordításban).

Tartalmi szempontból rendkívül lényeges a fordításban a *fonte* „öntöttvas” terminus *vas* „fer”-rel való felváltása. A korabeli fémépítészetet elemző és fentebb idézett Lemoine cikkében megkülönböztetett két anyag, az öntöttvas és vas funkcióját Zola a mérnöki pontosságú kutatásaiból ismerte, tudatosan használta. Az *öntöttvas* a technológiára is utal, és a XIX. század második felének fémépítészetre jellemző, így kultúrtörténeti háttérrel is érint. A *vas* csak az anyagra vonatkozik. A műfordításban a terminusok fordítása esetében néha azt tapasztaljuk, hogy a koncentráció csökkenhet a fordító részéről. A művészi összehatás nem csorbul, azonban például az *öntöttvas* terminusnak a pontatlan használata a fordításban a korabeli francia építészeti kultúra alapvető jellegzetességét érinti, és Zola részletes dokumentációjának, szóhasználatainak tudatosságát is halványítja. Ez rávilágít arra is, hogy a Zola-szövegben a szaknyelvi elemek „egyenrangúak” az irodalmi regiszterrel, a magyar szöveg megalkotója viszont néha elengedi a szigorú

szakszövegi pontosságot, ami a terminus jelentésének halványodását vagy eltűnését eredményezi egyes szöveghelyeken.

A denotátumok konnotatív átszíneződése iránti érdeklődésünket szakmérnöki oldalról nem csak a Lemoine által idézett Zola szövegrészlet igazolja. Említenünk kell e helyen Céline Drozd kutatásait is, aki építészként az ún. *ambiances architecturales* (szó szerint: építészeti közérzet) építész leírásainak tökéletesítésére szövegalkotási feladatok elé állít építészhallgatókat, kérdőíves módszerrel. Drozd kísérleti kutatásai kimutatták Zola *Le ventre de Paris* című regényének e célból történő alkalmazhatóságát (Drozd et al., 2008). A Nantes-i doktori iskola a *Le ventre de Paris*-ból vett szövegrészleteket ad meg követendő példaként építészhallgatóknak, azaz urbanisztikai közérzet által kiváltott érzések építész szemmel történő leírásához. Zola *Le Ventre de Paris* című regényéből megadott leíró részleteket mintául véve kell az építészhallgatóknak szövegbe foglalniuk – Zola deskriptív technikájának alkalmazásával –, előre megadott irányított szempontok szerint, például: térbeli elhelyezkedés, zajhatás, illathatás, urbanisztikai tér részleteinek percepcióját.

Az urbanisztikai értelemben vett érzelmi jelentések Gyáni Gábor szerint abban nyilvánulnak meg, hogy a társadalmi viszonyrendszerek sajátos megnyilvánulásaként tekintett tér nagyvárosi körülmények között sem ölt mindig homogén jelleget (Gyáni, 2007). Simon Gunn (2006) hasonlóképpen vélekedik: a legkülönbözőbb városnarratívák, „városszövegek”, a város eltérő olvasataiba engednek számunkra bepillantást.

Konklúzió

A francia építészeti szaknyelvóráimon a korábbi években kipróbált irodalmi szövegrészletek pozitív tapasztalatai rámutattak az építészhallgatók érdeklődésére irodalmi szövegrészleten keresztül a kulturális háttérismeretek, a választékos szókincs, az építészeti terminusok művészeti regiszterben játszott szerepe iránt. Fogékonynak bizonyultak a szakszövegekben denotatív jelentéssel rendelkező terminusok konnotatív színezetének felismerése iránt is.

Zola *Le Ventre de Paris* című regényének az építészeti szaknyelv oktatásának szemüvegén át történő megközelítése több síkon enged kitekintést interdiszciplináris szemléletmód kialakításához. Ehhez elengedhetetlen volt legalább egy rövid elméleti kitekintést tennem az

irodalom és az építészet oldaláról az építészeti narratíva, illetve a megjelenített, térben ábrázolt irodalmi művek világába.

Az építészeti szaknyelvi kurzusokon a regényeihez tudományos módszerekkel komoly dokumentációt végző Zola e regényéből autentikus szemelvények vehetők ki a XIX. század második felének francia építészettörténetéhez (amint erre példaként francia építőmérnök szakmai cikkéből idéztem), a kor új épületanyagaihoz, a funkcionális fémépítészetéhez, a belső szerkezeti elemek kapcsolatához, funkcionális rendeltetésű terek, illetve lakások belsőépítészeti leírásához, urbanisztikai/építészeti hangulat deskriptív technikájához, a fény-árnyékhatások bemutatásához.

A regény egészéből kigyűjtött építészeti terminusok glosszáriumba rendezése, a műfordításból hozzájuk rendelhető megfeleltetések feltárása, illetve a magyar szövegből kimaradt vagy megmásított jelentésű terminusok rendszerezése azért is érdekes kihívás lehet építészhallgatókkal végzett kutatás során, mert a zolai építészeti terminológia – a XIX. század második felétől – mindmáig változatlanul fennáll. A regény építészeti terminusai nem évültek el.

Az általam szimultán kettős regiszterűségnek nevezett jelenség két művészeti ág, az irodalom és az építészet találkozásából adódóan eleve adottnak tekinti a két regiszter dinamikus egymásba fonódását, ami önmagában hordozza a vizsgálódások egyik fő irányát. Nevezetesen módszertani útkeresést az irodalmi stílus által közvetített építészeti terminusok rétegeinek, kategóriáinak felállításához.

Jelen tanulmányban az építészeti terminusok eredeti, denotatív jelentését, metaforizálódott jelentését, a stílusesszókban (pl. hasonlatok, megszemélyesítések) játszott szerepüket különítettem el, majd részletesebben a *toit* „tető”, *toitures* „tetőzetek” terminusok és kísérő terminusaik konnotatív átszíneződésének eseteit vizsgáltam meg. Hét érzelmi állapot tükröződéseként hétféle tetőzetet, tetőolvasatot látunk, eltérő térbeli pozícióból, látószögből, fényhatásokban és mindegyiket stílusesszókban gazdagon.

Építészeti műhelykísérletekhez, például az urbanisztikai térben mozgó szereplők, kiemelten a főszereplő, Florent mozgásirányainak helyvektoros ábrázolásához, a ciklikus ismétlődések strukturális modellezéséhez, a műben ábrázolt XIX. századi Párizs makettekben történő plasztikus megjelenítéséhez, a lakásbelső vagy az urbanisztikai tér bármely részletének rajzos bemutatásához reprezentatív ötlettárat kínálhat Zola *Le ventre de Paris* című regénye.

Jelen dolgozatban Zola regénye kapcsán érintettem, hogy a fikción belül az irodalmi regiszterrel dinamikusan együtt élő szakszövegmozaikok, terminusok fordítása során az irodalmi stílusra koncentrálnak fordítói figyelem néha „kilazul”. A regény művészi összehatása nem sérült azáltal, hogy néhány, Zola által tudatosan használt terminus elsikkadt a műfordításban, például a *charpente de fonte* „öntöttvas tetőszerkezet”.

A fordítástudomány számára többek között fenti ok miatt lehet érdekes további, empirikus kutatásokban a szimultán kettős regiszterűség, az irodalmi regiszterbe épült szaknyelvi elemek ’sorsának’ nyomon kísérése. Az irodalmi vagy szakszövegi regiszterben található azonos terminusok fordításainak összehasonlítása, mint módszer, a Zola-fordítás, fordítások elemzéseit is felhasználva hozzájárulhat a jelenség tipológiájának felállításához.

Hivatkozások

- Becker, C. (1992): *Lire le réalisme et le naturalisme*. Dunod: Paris
- Droz, C. – Marenne, C. – Siret, D. (2008): Pour une approche sensible de l’architecture. Le Roman Naturaliste. *Equinoxes*. Issue 11: Printemps. Brown University: Providence, Rhode Island
- Élthes, Á. (1993): Néhány tapasztalat az irodalmi szövegek felhasználásáról a francia nyelvórákon, nyelvvizsga előkészítő csoportokban. *Folia practico-linguistica*. XXIII.évf. 81-90
- Élthes, Á. (1997): Utilisation de textes littéraires avec des scientifiques. *Periodica polytechnica*. 5/2. 141-150
- Foucault, M. (1984): Dits et écrits. Des espaces autres (conférence au Cercle d’études architecturales, 14 mars 1967). In: *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, octobre. 46-49
- Foucault, M. (2000): Eltérő terekről. In: *Nyelv a végtelenhez. Tanulmányok, előadások, beszélgetések*. Latin Betűk: Debrecen. 147-157. (ford: Sutyák Tibor)
- Gunn, S. (2006): *History and cultural theory*. Longman: Harlow
- Gyáni, G. (2007): „Térbeli fordulat” és a várostörténet. *Korunk*. 18/7. július. www.korunk.org.
- Hamon, Ph. (1983): *Le personnel du roman. Le système des personnages dans Les Rougon-Macquart*. Droz: Geneva
- Hamon, Ph. (1989): *Expositions: littérature et architecture au XIX. siècle*, Éditions José Corti: Paris
- Heltai, P. (2004): Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelvoktatás és szakfordítás 5. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból*. Szent István Egyetem: Gödöllő. 25-45
- Lagarde, Ph. (2009): *La représentation de l’architecture et de l’urbanisme dans les Rougon-Macquart d’Émile Zola*. Postdoctoral studies. Chapitre II: *Le ventre de Paris*. L’université Canadienne: Ottawa
- Lemoine, B (1980): L’architecture métallique sous le second empire. *Revue du Souvenir Napoléonien*. Nr.309. 36-40

- Mitterand, H. (2000): *Zola*. Fayard: Paris. t. II. 110
- Nakai, A. (2000): *Architecture et littérature - L'influence réciproque entre Émile Zola et Frantz Jourdain*. Doshisha University. Vol.2. Nr. 4. 547-579
- Plugor, M.: A párizsi Notre-Dame, a térbeli fordulat regénye. In: Ádám Anikó – Radvánszky Anikó (szerk.) (2015): *Térérzékelések, térértelmezések*. Kijarat Kiadó: Budapest. 120-129
- Procès, M. (1989): Le vocabulaire de l'architecte à la recherche d'une cohérence perdue. In: *Terminologie diachronique*. Centre international de la langue française: Bruxelles. 77-86
- Spurr, D. (2012): *Architecture and modern Literature*. The University of Michigan Press: Ann Arbor
- Zola, E. (1880): *Le Roman expérimental*. Charpentier: Paris
- Zola, E. (2006): *Le Roman expérimental*. Nouvelle édition commentée, GF-Flammarion: Paris
- Zola, E.: A kísérleti regény. (ford. Sáray Erzsébet) In: Czine, M. (szerk.) (1967): *Naturalizmus*. Gondolat: Budapest

Internetes hivatkozások

- Artemel, A. J. (2013): When Writers Become Architects: An Experiment In Space And The Written Word
<http://architizer.com/blog/when-writers-become-architects/>
- Kröger, J. (2014): Zola's Spatial Explorations of Second Empire Paris. In: *Reconstruction, Studies in Contemporary Culture*. Vol. 14, No. 3
<http://www.reconstruction.eserver.org/Issues/143/Kroger.shtml>
- Marsall, C. (2013): Vladimir Nabokov Creates a Hand-Drawn Map of James Joyce's Ulysses.
<http://www.openculture.com/2013/08/vladimir-nabokov-creates-a-hand-drawn-map-of-james-joyces-ulysses.html>
- Piepenbring, D. (2014): Cardboard, Glue and Storytelling
<http://www.theparisreview.org/blog/tag/laboratory-of-literary-architecture/>
- Ragot, G. (2014): *Maisons Laroche-Jeanneret*. Crédit photographies: Fred Boissonnas, Olivier Martin-Gambier, P. Willi © FLC/ADAGP
<http://www.sites-le-corbusier.org/fr/maisons-la-roche-jeanneret/>
- Süli-Zakar, Sz. (2014): *A térfelfogás tudományos és kortárs művészeti aspektusai a tércentrikus emlékművekben* (Doktori értekezés képzőművészet tudományágban)
http://doktori.mke.hu/sites/default/files/doktori/Dla_dolg%20Suli_Zakar%20Szabo_lcs_web.pdf
- Werder, V. (2012): The name of the Rose – the monastic, labyrinthine library and a comparison of its illustration in the book and the movie
www.architecturalpapers.ch

Források

- Émile Zola (1873): *Le Ventre de Paris*. Fasquelle: Paris (1974)
- Émile Zola (1873): *Le Ventre de Paris*. BeQ, La Bibliothèque électronique du Québec, Edition de référence: Éditions Rencontre Lausanne

<http://beq.ebooksgratuits.com/vents/zola-03.pdf>

Émile Zola (1873): *Párizs gyomra*. Ford: Antal László. (1980/1984)

<http://mek.oszk.hu/03400/03425/03425.pdf>

Kožaríková, Henrieta
Technical University in Košice
Department of Languages

Borrowing of English Financial Terminology

The subject of this research is English financial terminology, its character, usage and adoption utilized within the system of target language. The main objective was to identify the most frequent form used in borrowing English financial terms. Additionally, this research concentrates on the adoption of lexical unit and on questions related to the activity of target language (Slovak language) in the process of borrowing. Methodological background of the work is based on the theory of lexical motivation. The main approach of research is the principle of motivational relation of terminological and interlingual motivation to other types of motivation. The results demonstrate multiword terms (mostly hybrids) adopted in the system of Slovak language on word-formation levels represent the most frequent form of borrowings of English financial terms. Based on the results, it is possible to state the process of borrowing of English financial terminology cannot be characterized only as automatic or a mechanical one, but Slovak language appears to be relatively active.

Key words: borrowing, term, lexical unit, terminological motivation, interlingual motivation

Introduction

The aim of work was to describe the situation in financial terminology borrowed from English, to determine its nature and operation in the system of Slovak language. Primarily the work focuses on different ways of borrowing process and the enrichment of Slovak financial terminology, including the intent to identify the most frequent forms used when borrowing English financial terminology.

Methodological background of the research is based on the theory of a lexical motivation, which includes all types of lexical units and explains their function in a lexicon. Concerning an analyzed material, terminological and interlingual motivation was mainly applied. The crucial principle of terms categorization was a *motivational relationship* between terminological and interlingual motivation as the analysis focuses on borrowed financial terminology.

Theory of lexical motivation

The analysis of borrowed financial terms is based on the concept of a lexical motivation introduced by Juraj Furdík in work *Theory of motivation in a lexicon* (Furdík, 2008) and subsequently in work *Aspects of the theory of lexical motivation* (Ološtiak, 2011).

According to Juraj Furdík, word-formation motivation has a central role within the hierarchy of lexical motivations and it is used as a comparative base towards other types of lexical motivation. The goal of his research was to analyze a lexicon by making use of a unified methodology. Theory of lexical motivation applies knowledge that a lexeme is not isolated because it is variously interconnected with others lexemes (as opposed to Saussure). A crucial role in the lexicon is demonstrated by motivation, and each lexeme can be considered motivated.

All units in the lexicon are systematically interconnected by lexical motivation. Lexical motivation covers the entire lexicon and establishes the criteria in existing individual lexical units. In the author's final version, the following types of motivation are defined:

1. Basic types: paradigmatical, phonetic, semantic, word-formation, morphological, syntactic, phraseological, onimic;
2. Pragmatic types: expressive, stratificational, terminological, sociolectal, territorial, temporal, individualizing;
3. Contact types: accepting, abbreviation motivation (Furdík, 2008).

Individual types of lexical motivation do not operate individually, but enters into a relationship with other types (in terms of cooperation, determination and incompatibility). This issue is defined as **motivational relation** (Ološtiak, 2011) and it is considered to be the basic aspect of motivational theory enabling to describe and characterize various lexical phenomena.

In our research, the principle involving relationships and cooperation between individual types was analogically applied, but the approach considering the central role of word-formation motivation was not used. The principle of motivational relation between terminological (TermM) and interlingual motivation (IM) with the other types presents the basic theoretical approach of the research. The reason is a character of analyzed material consisting of terminology borrowed from English. Analyzed lexemes create a homogenous group of lexical units terminologically and interlingually motivated at the same time.

Categorization and language analysis of terms is based on the relation of TermM + IM with other motivational types. The concept of motivational relation as a theoretical and methodological background enables to reveal and describe various lexical processes and phenomena in financial terminology borrowed from English.

Terminological motivation and term

Professional terms described by an exact definition, having its place in the system of professional terms of a particular professional field are terminologically motivated. Terminological motivation concerns professional terms which are specific due to their particular characteristic (Furdík, 2008). According to the author, the content of terms (in comparison to common lexical units) is wider as professional terms are the results of a long-term professional research and experiments. The relationship between content and form is not so strict, which is connected with the possibility to express the same meaning by different forms depending on the level of professional knowledge. The connection between content and form is weaker and it is possible to change the form of an old term when it is required due to new findings in the field. The old term not suitable to express the meaning can be replaced by a new one. For instance, the term *atómová energia* (atomic energy), was replaced by a term *jadrová energia* (nuclear energy) when it was discovered energy does not come from the whole atom but only from its nucleus. Hence, terminology is more arbitrary than non-terminological field (Furdík, 2008).

Interlingual motivation

All loanwords are interlingually motivated and undergo several processes of adoption and incorporation into a language system. The level of adoption is different, the higher level of adoption results in a weaker interlingual motivation (the lexeme of foreign origin is interlingually demotivated) and the borrowings are less recognized as foreign lexemes. Therefore, interlingual motivation is connected to adoption and integration of foreign lexeme and relates to all borrowings. All loanwords are adopted on a certain level, except lexical quotations (Furdík, 2008).

Borrowing is not a short-term process but continues gradually and can be classified into three phases: *interference*, *adoption*, *integration*. *Interference* is a phase of first foreign lexeme usage in target language, usually on a level of *parole*. In the case of borrowed financial terminology,

the interference is, for example, connected to the first use of an English financial term in unofficial communication, for instance, in banking. Time will demonstrate if the process continues adopting or it was only an occasional instance.

Adoption is a process when lexeme gets its source from language (L1) into target language (L2). The level of adoption depends on lexeme character. This process is continuous and occurs in several levels of the language system. The notions describing adoption on a particular level are defined, i.e. transparadigmatization (paradigmatic relation), transsyntagmatization (syntagmatic relation), transphonemization (the sound level), transmorphemization (morphemics), transmorphologization (morphology), transderivation (word-formation), transsemantization (semantics), transorthographization (orthography), transpragmatization (pragmatics) (Ološtiak, 2011).

Integration is a phase on the *langue* level and notably, how a foreign lexeme integrates into the system of the target language (L2).

The process of borrowing is complicated, inconsistent and various, all of which can cause many problems in communication and translation. Foreign lexemes are being borrowed rapidly and to such a large proportion it is perhaps why the most recent loanwords are not found in reputable dictionaries.

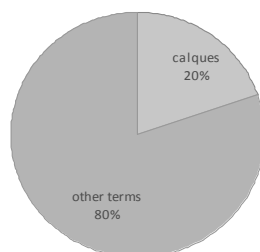
Specific borrowed lexemes are calques, which present a group of lexemes positioned between borrowed and domestic words.

Categorization

Financial terms borrowed from English were recorded in a terminological database and in the process of their categorization, the theory of lexical motivation was applied. The basic principle of its application features a principle of cooperation between terminological and interlingual motivation including other motivational types which relates to the character of an analyzed material. Four main groups and nine subgroups of borrowed English financial terms were categorized and subsequently analyzed. Characterization of particular categorized groups focused on partial adoption processes running on particular levels of a language system. The adoption of loanwords presents the crucial issue related to language contacts and the integration of borrowed lexeme into a lexicon is even more important than the process of borrowing itself (Furdík, 1993).

The primary aim of our research was to identify the most frequent way of borrowing and to determine if the loanwords are mainly directly borrowed lexemes of foreign origin or if Slovak language uses its own lexemes and only the structure of terms is borrowed. For that reason, first, the ratio of calques to other borrowed terms was calculated. The following graph illustrates the number of calques and other borrowed financial terms in our database.

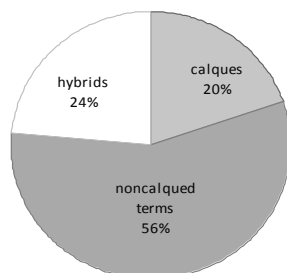
Graph 1. calques / other terms



Strikingly, 80% of borrowed financial terms integrate into the system of Slovak language, not as calques, but they are recognized by Slovak language users as lexemes of foreign origin. This fact indicates Slovak financial terminology is widely enhanced and influenced by English. A tendency to borrow English terms often possesses more reasons (international status of finance, economy of speech) and presents a frequent way how to enhance a lexicon of financial terminology.

In the analyzed group, terms including one calqued component are observed. In most cases, mentioned terms are presented by multiword terms (commonly referred to as hybrids) positioned somewhere between calques and not calqued lexemes (e.g. *časová franšíza* from Engl. *time franchise*, *diskontná sadzba* from Engl. *discount rate*). The common feature of hybrids with calques presents a borrowed lexeme structure form English and translation of at least one component of multiword terms. The common feature of hybrids with non-calqued terms presents a directly borrowed lexeme. Additionally, an analysis also focused on the ratio of hybrids, calques and non-calqued terms. The following graph illustrates the results.

Graph 2. calques / non-calqued terms / hybrids



Interestingly, 24 % of hybrids demonstrate a target language (Slovak) appears to be quite active. In the process of borrowing, the Slovak language does not only mechanically transfer terms from English but statistics shows the tendency to use Slovak lexemes if possible (calques + hybrids = 44 %). For example English term *discount rate* integrated into Slovak as *diskontná sadzba*, not as **diskontný rate* but not even as **zľavnená sadzba*. The reason is a meaning of lexeme as semantics of an adjective *diskontná* is broader and does not mean only *zľavnený*, *zniženy* (discounted, lower).

The similar examples are hybrids like *hedgingové fondy*, *menový swap*, *spotová cena*. In these cases, the Slovak component appears to be rather vague as their semantics does not include content of term completely. For example, the term *hedgingový fond* as **zaistný*, *ochranný fond* from English *hedge* – *zaistiť*, *ochrániť*, *zabezpečiť*) would not ordinarily include the meaning – *protection from risk to loose money*) which could influence the exactness of professional communication. An English form of term satisfies the communication needs of professionals and has international status, of which, is the reason of a direct transfer from English. On the other hand, hybrids like *overnightové peniaze*, *chargebacková služba* are observed. Word-formation motivation in English enables to borrow these terms into Slovak as calques. The process requires a certain level of creativity in target language but does not guarantee an equivalency in content or form (economy of speech), e.g. *overnightové peniaze* – **ceznočné peniaze*, **jednodňové peniaze*, *chargebacková služba* – **služba päťtej platby*.

The third type of borrowed terms are multiword terms like *biznis poradca*, *afluentný klient*, *oddelenie Trading* which could be replaced by Slovak equivalent like *obchodný poradca*, *prémiový zákazník*, *oddelenie Obchodu*, however, they are borrowed due to internationalization.

An activity of target language (except hybrids and calques) is also evident in integration process of directly borrowed terms (non-calqued terms – 56 %) into the system of language.

Conclusion

Enhancing and enrichment of Slovak financial terminology is currently being influenced by English. The fact is connected to a status of English as a world language and to the international character of Finance, where it is predominantly used. Language elements are transferred into target language by transferring an extralinguistic reality of financial sector (financial products, strategies, methodology of work etc) into Slovak context. The means of borrowing and integration of English financial terms are various and relates to the character of particular terms and attitude of target language. This issue presents a main subject of our research, including the aim to determine if Slovak language demonstrates a tendency to be active and uses Slovak lexemes in the form of calques or if the borrowing of financial terms is mainly connected to mechanical borrowing of origin lexemes.

The results of our research clearly exhibits Slovak language appears to be relatively active and it can be proved by the percentage of calques and hybrids, in addition to the cooperation of word-formation motivation. An English form of lexeme is used in target language due to its semantics; length of term and international status of Finance, but it also relates to the influence of a parent bank and an idea of language user in which a foreign lexeme guarantees the effective communication and demonstrates the prestigious status of topic or language user.

References

- Furdík, J. (1993): *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Modrý Peter: Levoča
Furdík, J. (2008): *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. LG: Košice
Ološtiak, M. (2011): *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. FFPU: Prešov

Rodek Begella Annamária

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola

Poliszém szavak jelentésprioritásának módosulása a mentális lexikonban

A természetes nyelvekben előfordulnak olyan köznyelvi jelentéssel bíró szavak, mint az agy, béka, mandzsetta, amelyek műszaki kontextusba helyezve más értelmet nyernek. Jelen tanulmány egy közel kettőszáz magyar szóból álló adatbázisból kiválasztott húsz terminus szóasszociációs vizsgálatán alapszik. A kutatás célja annak a vizsgálat, hogy a poliszém szavak műszaki jelentésű pozíciója, illetve prioritása módosul vagy sem a mentális lexikonban, ha a nyelvi beszélő olyan műszaki területen dolgozik, ahol az adott szó terminus technikusként is funkcionál. A hipotézis szerint a műszaki ismeretekkel rendelkező személyek mentális lexikonjában a köznyelvi szavak műszaki jelentése a szóasszociációs vizsgálatok során megjelenik, és prioritása magasabb, mint a kontrollcsoport esetében. Továbbá, a nem szakmai kontrollcsoportnál is kimutathatók azok a szavak, amelyek műszaki jelentése is él a köztudatban. A vizsgálatból megtudjuk, hogy a szóasszociációs teszt során megjelenik a műszaki jelentés, és a köznyelvi jelentések között milyen rangot foglal el a terminus technikus. Végezetül a kontrollcsoporttal kimutathatók azok a szavak, amelyek műszaki jelentése a köznyelvbe is átkerült.

Kulcsszavak: szóasszociációs vizsgálat, poliszém szó, mentális lexikon, terminus technikus, prioritás

Bevezetés

A természetes nyelvekben előfordulnak olyan köznyelvi jelentéssel bíró szavak, amelyek műszaki kontextusba helyezve terminus technikusként funkcionálnak. Ilyen például a *medve* poliszém szó, amely jelentései közül csak néhányat említve: 1. állat, 2. tengerész, 3. prégép-alkatrész, 4. olvasztási hulladék, fémmaradvány, 5. tőzsdenyelvi kifejezés. Ebből is látható, hogy számos területen más és más szemantikai tartalmú terminusként jelenik meg.

A fordítás során a szakmaspecifikus terminusok értelmezése is kihívást jelenthet, mint például az építészet terminológiájához kapcsolódó *zsomb*, hiszen a francia nyelv *puit*, azaz *kút* terminussal nevezi meg. A műszaki vagy egyéb szakterület szemantikáját is érintő poliszém, köznyelvi szó adott jelentésének kiválasztása egyrészt nehézséget, másrészt könnyebbiséget állíthat fel a fordítói munkában. Nehézség, mert

egyres esetben szemantikailag nem hat logikusnak a mondat szóösszetétele, például *a daru teherbírása kettőszázötven kilogramm*, hiszen egy madár nem képes ekkora terhelést elviselni. Ennek az értelmezését megkönnyíti annak ismerete, hogy ez a terminus egy emelőeszközt is jelent, ami fizikai hasonlóságot mutat a madárral. Tehát az adott terminus eltérő jelentései, akár közös fizikai tulajdonságaik alapján összekapcsolhatók.

A terminológia egyik alapkérdése, hogyan lehet megkülönböztetni a köznyelvi szavakat a szaknyelvi terminusoktól. Jelen esetben a köznyelvi jelentés, egyfajta tulajdonságbeli társítással terminus technikus funkciót is betölt.

A tanulmány a villanymotorgyártáshoz kapcsolódó, kettőszázötvenöt műszaki jelentéssel is rendelkező köznyelvi szóból álló adatbázis hús kiválasztott terminusának vizsgálatán alapszik, amely szerint a köznyelvi szavak műszaki terminusként is megjelennek.

Hipotézis

A kutatás célja annak a vizsgálata, hogy a műszaki jelentéssel is rendelkező köznyelvi szavak pozíciója módosul vagy sem a mentális lexikonban, ha a nyelvi beszélő olyan műszaki területen mozog, ahol az adott szó terminus technikusként is funkcionál. A vizsgálatból azt szeretnénk megtudni, hogy

1. a szóasszociációs vizsgálat során megjelenik-e a műszaki jelentés,
2. a köznyelvi jelentések között milyen rangot kap a terminus technikus,
3. a kontrollcsoporttal kimutathatók-e azok a szavak, amelyek műszaki jelentése a köznyelvbe is átkerült.

Alapfeltételezés szerint a műszaki ismeretekkel rendelkező személyek mentális lexikonja tartalmazza a köznyelvi szavak műszaki jelentését, ami szóasszociációs vizsgálattal kimutatható, valamint a műszaki jelentések prioritása magasabb, mint a kontrollcsoport esetében. A prioritás itt azt jelenti, hogy a tesztben részt vevő, műszaki ismeretekkel rendelkező alanyok már az 1-3. helyen tüntetik fel a műszaki jelentést.

Továbbá valószínűsíthető, hogy a nem szakmai kontrollcsoportnál is kimutathatók lesznek azok a szavak, amelyek műszaki jelentése is él a köztudatban.

Mi a mentális lexikon?

„Az elme szótára” (Aitchinson, 2003), amely kijelentésnek az az alapja, hogy egy képzett felnőtt mintegy százötven ezer szót képes tárolni emlékezetében. A morfémaák összességét egy, a nyelvet birtokló személy fejében a személy mentális lexikonjának nevezzük.

A mentális lexikonnak legalább három információt kell tartalmaznia minden egyes morféma kapcsán: a morféma hangalakját, jelentését, szemantikáját, illetve nyelvtani tulajdonságait (Csépe, 2011). A személy által ismert nyelv szavai nem rendezetlenül jelennek meg, hanem számos kutatás bizonyítja, hogy meghatározott szerkezetben, mivel a mentális lexikon szerveződése fontos szerepet játszik a szavak előhívásában.

A szavakhoz történő hozzáférést befolyásoló tényezők: a szógyakoriság, a képkiváltó érték, mint pl. *alma* – *tudás*, a szemantikai előfeszítés (priming-) hatás, azaz egy adott ingerre egyes válaszok nagyobb valószínűséggel jelennek meg, mint mások pl. *fekete-fehér*, *vizes-száraz*. A mentális lexikon felépítésére jellemző tulajdonság a fent említett több mint százezer szó tárolása, valamint az, hogy a jelentéshez rendkívül gyorsan hozzáférünk, amely egy-két másodpercben mérhető, illetve a beszélő gyorsan eldöntheti, hogy a kiejtett hangsor vagy egymásután leírt betűsor, szó vagy sem, vagyis álszavak, nem-szavak.

A mentális lexikon egy olyan tárhely, amelynek tartalma nem állandó, hiszen a tanulási folyamatok alatt új szavakkal bővül, illetve a felejtés során szűkül. A szavak szerveződését több elmélet is bemutatja, úgy, mint az atomrészcseke-modell, vagy pókháló modell. Az első szerint a szavak jelentése visszavezethető olyan egységekre, amikor a jelentés már nem bontható tovább (szemantikai primitíva: veleszületetten adottak, univerzálisak, pl. asztal: tárgy, szilárd felület). Ez a konkrét fogalomnál működik, az absztraktnál nem prezentálható. A hálómódell szerint a szavak önmagukban álló egészek, amelyek kapcsolatban állnak egymással és amelyek különböző szintű viszonyokkal írhatók le, mint a mellérendelés, például *alma*, *körte*, *barack*, a fölérendelés, ld. *alma* – *gyümölcs*, együtt járás *piros alma*, *gyáva nyúl*, szinonima *okos*, *értelmes*.

A lexikonnak nagyon szervezettnek kell lennie ahhoz, hogy prompt hozzáférést tudjon biztosítani a produkció és megértés fázisában is. A mentális lexikonnal kapcsolatos kutatások kiterjednek a kontextus hatásának vizsgálatára, illetve az életkor hatására (Gósy, 2000) a mentális lexikon működésében. A kontextus hatása a lexikális kétértelműség kérdését is felveti, amely esetén egyetlen fizikai reprezentációhoz két vagy

több szemantikai reprezentáció párosul: homonima *dob*: ige, főnév; többértelmű szó pl. *levél*, *körte*. A kontextusban megjelenő előfeszítő szó, a domináns jelentésre irányítja a szemantikai értelmezést.

Jelen tanulmány szempontjából azért fontos a mentális lexikonnal kapcsolatos kutatások bemutatása, mert a szóasszociációs vizsgálat hozzájárul a mentális lexikon működésének feltérképezéséhez. A vizsgált állomány poliszém szavakból áll, amelyek köznyelvi és szaknyelvi jelentéssel is rendelkeznek. Megfelelő kontextusba helyezve válik világossá, hogy mely értelemben használja a beszélő. A szóasszociációs tesztek bizonyítják, hogy a szavakat jelentésviszonyaik alapján tároljuk (Gósy – Kovács, 2001). A szavak közötti kapcsolatok közül a szemantikai a legszorosabb, mint például a szinonimák, antonimák, a második lényeges összetartozást a szintagmatikus összefüggések képviselik, a harmadik pedig az, amikor nyelvi-logikai kapcsolat nem fedezhető fel, de az asszociatív memória segítségével hasonló hangzás, vagy emlékkép alapján történik a válaszreakció.

A korpusz

A műszaki terminusok számos szakterületről származhatnak, mint például a bányászat, elektronika, élelmiszeripar, nyomdaipar stb. A vizsgált korpusz a villanymotorgyártáshoz kapcsolódó gépész és elektromos szakterületek speciális szóanyagát tartalmazza. A szógyűjtemény részét nem képezik azok a szavak, amelyek szakmaspecifikusak ld. *felületi érdesség mérő*, *furatmikrométer* stb.

A jelen korpusz húsz olyan terminusból áll, amelyeket a köznyelv is rendszeresen használ. A több mint kettőszáz terminusból álló adatbázis főként – néhány kivételtől eltekintve, pl. *szoknyás*, *lefagy* – főnevekből áll, ezért a kérdőív is az ehhez a szófajhoz tartozó terminusokat tartalmazza.

A szavak kiválasztásának egyik szempontja, hogy gépészeti terminusok, mint pl. *tulipán*, ami öntőszerszám-alkatrész, vagy *pajzs*, *villa*, illetve elektromos terminusok pl. *saru*, vagyis elektromos csatlakozó, *mandzsetta*, azaz horonyszigetelő visszahajtott széle, is szerepeljenek a listában.

Cél volt olyan szavak választása a korpuszba, amelyek előfordulásukat tekintve eltérő gyakorisági faktorral rendelkeznek. Az előbb említett *mandzsetta* szűkebb körben terjedt el, hiszen egy speciális tekercseléssel kapcsolatos szakterminus. A *béka*, amely szaknyelvi szinonimája *kézi hidraulikus raklapemelő*, viszont általános gyártásban

használt eszköz, amelyet a motorgyártás minden szakterületén ismernek. Sőt, egyéb anyagmozgatást végző, kereskedelmi, szállítmányozási, logisztikai, ipari és mezőgazdasági területek is alkalmazzák ezt a terminust. Az *anya*, mint szülő és csavar, az *agy*, mint szerv és kerékagy, a *könyök*, mint testrész és cső, polisztém szavak a köznyelvben szaknyelvi, illetve köznyelvi értelemben egyaránt elterjedtek.

Vizsgálati módszer és a kérdőív bemutatása

A vizsgálat szóasszociációs módszerrel történt. E kutatási módszer két fajtáját különböztetjük meg: a szabad és kötött vagy kontrollált szóasszociációs vizsgálat (Lengyel, 2012). Mindkettő esetben az adott hívószóra az adatközlő szóban, vagy írásban adja meg azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyek az adott pillanatban az eszébe jutnak.

A vizsgálat célja, hogy a köznyelvi szavak terminus technikus jelentésének rangsorát ábrázolja. Tehát a hívószó milyen szemantikai sorrendben hívja elő az egyes jelentéseket: pl. *pajzs* 1. védelem/köznyelvi, 2. harc/ köznyelvi, 3. hajtásoldali/szaknyelvi, 4. elektromotor /szaknyelvi, 5. lovag/köznyelvi.

A jelen kutatás egy kérdőív kitöltésén alapuló szabad szóasszociációs vizsgálatról történt, amelyet negyven, műszaki szaknyelvet napi szinten használó alany, illetve negyven műszaki szaknyelvet nem használó, kontrollcsoportot alkotó személy töltött ki.

A kérdőív három oldalból áll, mindhárom oldal egyéni sorszámmal van ellátva, így a kitöltés anonim marad. Alapvető elvárás, hogy az alany először az első oldalt töltsse ki, és ne lapozzon hátra, hiszen a második oldal feladata sugallhatja, hogy műszaki jelentéseket is keresünk. Az első oldal szabad válaszadást vár, míg a második, a megadott terminusok specifikus műszaki jelentésének feltárására irányul.

Az első oldal rövid bevezetője leírja a kutatás célját és néhány instrukciót ad a kitöltéssel kapcsolatban. A válaszok típusának meghatározásában nincs kikötés, így szabadon lehet bármilyen szót, szóösszetételt, akár közmondást vagy elvonatkoztatott kifejezést társítani az adott terminushoz, mint pl. *zsák*: furat, tárolóeszköz, cipel, bezártság, tele, zsák a faltját, utca, Frodo, meglepetés, pénzes. Ezután a húsz terminus szerepel egy táblázatba foglalva, amelyek maguk a hívószavak, úgy, mint *pajzs*, *csiga*, *zsák*, *hernyó*, *mandzsetta*, *báb*, *fecskefarok*, *tulipán*, *anya*, *könyök*, *béka*, *csillag*, *szán*, *villa*, *saru*, *palást*, *lovas*, *margaréta*, *agy*, *gerinc*. A szavak nem alfabetikus sorrendben és nem is témánként csoportosítva jelennek meg, hanem random elrendezésben, hogy az alany a

mintázatból ne tudjon összefüggéseket felfedezni, vagy következtetéseket levonni. Ez a feladatsor meg sem említi, hogy műszaki jelentéssel is rendelkező szavakról van szó. Az alany feladata, hogy a szavak után található öt üres helyet kitöltse, de az összes kitöltése nem kötelező érvényű elvárás.

A második oldal elrendezése hasonlít a kérdőív első oldalához, hiszen ugyanazok a terminusok jelennek meg, de a sorrendjük eltér az első oldaléhoz képest. Ez a feladat kizárólag a műszaki jelentés azonosítására, illetve új műszaki jelentéstartalom feltárására irányul. Itt is öt üres hely található, mint az első feladatban. Mivel a szakemberek sem tudnak minden egyes terminushoz öt különböző műszaki jelentést rendelni, ez az oldal nagyon hiányos kitöltést mutat.

Az utolsó lapon az alanyhoz kapcsolódó személyes információk találhatók, egyrészt a klasszikus kérdőívekben szereplő: nem, életkor, végzettség, másrészt munkával kapcsolatos speciális ismeretek és tapasztalatok. A vizsgálatban részt vevő, villanymotorgyártás területén dolgozó negyven fő iskolai képzettsége szakközépiskola, mérnök, illetve a munkaterületük pedig műszaki adminisztráció, gépkarbantartó, technológus, szerszámkarbantartó, minőségellenőr, informatikus, valamint hierarchia szerinti pozíciója pl. alkalmazott, közép- vagy felsővezető. Kor szerint 24-58 évesek, nemek eloszlása szerint 7 nő és 33 férfi. A kontrollcsoport 16-66 év közötti tanuló, gyógytornász, bolti eladó, egyetemista, tanító, könyvelő, akik műszaki területen nem dolgoztak. Az elemzés során a személyekről szóló háttérinformációk ismerete fontos, mert ez is hozzájárulhat a helyes következtetéshez történő eljutáshoz.

Eredmény

A vizsgálat eredményét az első, a második és harmadik melléklet mutatja. A 80 adatközlő a kérdőív első oldalán 8000 terminust jelölt meg. Az első melléklet táblázata mutatja be szavanként a műszaki és a kontrollcsoport által megadott műszaki jelentésű terminusok számát és rangsorban elfoglalt helyét, azaz prioritását. A műszaki csoportnál minden terminus esetén megjelenik a műszaki tartalom, míg a kontrollcsoport a terminusok 20%-ánál nem asszociált műszaki jelentésre. A legreprezentatívabb eredmény a *pajzs*, a *csiga*, a *hernyó*, az *anya*, a *könyök*, a *béka*, a *csillag*, a *saru*, a *palást* és az *agy* szavaknál mutatható ki. Ezek a terminusok nemcsak a műszaki területen dolgozók válaszában jelentek meg nagyobb számban, hanem a kontrollcsoportnál is megtalálhatók.

A második melléklet terminus kigyűjtéseit vizsgálva látható, hogy a *pajzs* terminus műszaki jelentése eltér a két csoportnál, mert a műszaki csoportnál egyértelműen a villanymotorpajzshoz és gyártásához kapcsolódik, míg a kontrollcsoportnál a hegesztés került előtérbe. A villanymotorgyártásban is speciális terminusnak számító *mandzsetta*, vagyis horonyszigetelő visszahajtott széle, a köznyelvben is megjelenő műszaki jelentése a vérnyomásméréshez és hálózati vezeték kialakításához köthető. A *csiga* mindkét esetben az emeléshez kötődik, hiszen a válaszadók a személyes tapasztalataikon kívül, a tanulmányaik során is találkoztak ezzel a jelentéssel. A műszaki nyelvterületen dolgozók az emelésen kívül még a hajtóműre, hajtásra asszociáltak. A *hernyó*, az *anya*, a *béka*, a *saru*, a *könyök*, a *csillag* és az *agy* szavak, azonos jelentéssel kerültek át a köznyelvben is használt műszaki terminusok közé. A *zsák*, a *báb*, a *fecskefarok*, a *tulipán*, a *lovas*, a *margaréta*, a *palást* és a *gerinc* terminusok egyértelműen a szakterminusok közé sorolhatók, mert a köznyelvben vagy egyáltalán nem, vagy csak ritkán jelennek meg, mint terminus technikus.

A harmadik melléklet hívószavanként és csoportonként mutatja be az öt leggyakrabban előforduló, köznyelvi jelentésű válaszszavakat. A két csoport hasonló mintázatot mutat, és a hívószóval kapcsolatos témakörből származnak pl. *tulipán-virág*, de kvantitatív és sorrendiségi eltérések jellemzik.

Konklúzió

Összegzőképpen elmondható, hogy a műszaki jelentéssel is rendelkező köznyelvi poliszém szavak műszaki jelentése megjelenik a szóasszociációs vizsgálat során. Tehát az a hipotézis, mely szerint a műszaki jelentéssel is rendelkező köznyelvi szavak strukturális szerveződése a mentális lexikonban módosulhat és a műszaki jelentés dominanciája erősödhet akkor, ha az alany műszaki szakmai területen dolgozik, beigazolódott.

A műszaki területen dolgozók esetén a műszaki jelentések magasabb prioritással és nagyobb számban mutathatók ki, mint a kontrollcsoportnál. Ebből látható, hogy a mentális lexikon strukturális szerveződésére hatással van a köznyelvből származó műszaki terminusok használata.

A *hernyó*, az *anya*, a *béka*, a *saru*, a *könyök*, a *csillag* és az *agy* szavak műszaki jelentése is átkerült a köztudatba, amit a szóasszociációs vizsgálat kimutatott. A *mandzsetta* és a *pajzs* szavak a hétköznapi nyelvhasználatban más műszaki jelentéssel bírnak, de mindkettőnél

elmondható, hogy alaki és/vagy funkcióbeli tulajdonság köti össze a köznyelvi-műszaki átmenetet.

A szóanyag vizsgálata a szaknyelvkutatás, illetve idegen nyelvi fordításoktatás részére olyan támpontokat biztosíthat, amelyek segítségével az idegen nyelvi fordítók szemantikailag világosabban tudják értelmezni a közlő szándékát.

A vizsgálat során kapott szóanyag további elemzéseket is lehetővé tesz, mint pl. *zsák-folt* kapcsolat, mint együtt járás, vagy a szinonimaként funkcionáló idegen eredetű *lūnetta-báb*, illetve ígére történő asszociáció pl. *palást-palástol*, *szán* főnév és ige megjelenése.

Hivatkozások

- Aitchison, J. (2003): *Words in the Mind*. Third Edition. Blackwell: Malden-Oxford (First published 1987)
- Csépe, V. (2011): *Általános pszichológia 3. kötet. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris Kiadó: Budapest
- Gósy, M. (2001): Az életkor hatása a mentális lexikon működésére. *Magyar Nyelvőr*. 124. évf. 4. sz.
- Gósy, M. – Kovács, M. (2001): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr*. 125. évf. 3. sz.
- Lengyel, Zs. (2012a): *Szóról szóra*. Gondolat Kiadó: Budapest
- Lengyel, Zs. (2012b): *Pszicholingvisztikai alapismeretek*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged
- Lukács, Á. (2014): Metafora. In: Pléh, Cs. – Lukács, Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv 2. kötet*. Akadémiai Kiadó: Budapest 1089-1123.

1. melléklet. Eredmények: a két csoport által megadott műszaki jelentések mennyiségi sorrendje és összege; összehasonlító táblázat

Hívószó	Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
	sorrend (db)	összesen (db)	sorrend (db)	összesen (db)
pajzs	13;14;11;10; 9	57	2; 3; 2; 5; 1	13
csiga	5; 8; 7; 5; 6	31	1;3;1;2;2	9
zsák	0;4;2;2;0	8	1;0;0;1;0	2
hernyó	8;5;2;3;5	23	3;2;1;4;2	12
mandzsetta	2;5;3;2;2	14	2;2;4;0;3	11
báb	2;4;4;3;1	14	0;0;0;0;0	0
fecskefarok	3;9;7;4;4	27	2;0;0;0;0	2
tulipán	0;2;0;0;0	2	0;0;0;0;0	0
anya	2;7;8;7;9	33	6;7;0;0;5	18
könyök	13;13;7;11;8	52	5;6;11;10;11	43
béka	4;3;1;3;5	16	2;3;2;0;2	9
csillag	2;2;1;7;7	19	2;1;4;3;3	13
szán	3;4;6;3;3	19	1;1;0;2;2	6
villa	1;0;6;2;3	12	1;2;5;3;3	14
saru	10;13;12;10;6	51	3;10;4;5;4	26
palást	11;9;10;7;2	39	0;0;1;1;1	3
lovas	1;2;3;2;0	8	0;0;0;0;0	0
margaréta	2;4;3;5;3	17	0;0;0;0;0	0
agy	3;6;2;7;7	25	3;2;1;0;5	11
gerinc	0;1;1;0;1	3	0;0;0;0;0	0

Magyarázat: A sorrend azt jelenti pl. a *pajzs* terminusnál, hogy összesen 57 esetben asszociáltak a műszaki jelentésre, aminek a megosztása: 1. helyen 13 fő, 2. helyen 14 fő, 3. helyen 11 fő, 4. helyen 10 fő, 5. helyen 9 fő.

2. melléklet. A hívószóra válaszként megnevezett műszaki terminusok

Hívószó: pajzs

Műszaki csoport: villanymotor, villanymotor burkolat, motorvédő pajzs, védelmi eszköz (PC), hajtás oldali, technológia, alkatrész, elektromotor, vas, burkolat, motor, autó, szegecs, védőpajzs, motor alkatrész, hegesztés, csapágyapajzs, hajtómű, szerelés, kerámia, furat, alkatrész, vaspajzs, lapka, gyártás, öntvény, alumínium, csapágy, hajtás ellenoldal, fűrő

Kontrollcsoport: hegesztés, ellenállás, motorpajzs, motoralkatrész, alagút fűrő, műszaki cikk.

Hívószó: csiga

Műszaki csoport: emelőeszköz, kerék, fűrő, emelő, csavar, hajtás, módosítás, fordulatszám, hajtómű, tervezés, sor építés, csigakerék, csigatengely, szállítócsiga, kötél, egyszerű gép, csigafűrő

Kontrollcsoport: emelő, felvonó, hajtómű, fűrő, menet.

Hívószó: zsák

Műszaki csoport: furat

Kontrollcsoport: furat

Hívószó: hernyó

Műszaki csoport: talp, hernyótalp, csavar, hernyócsavar, lánc talp, menet

Kontrollcsoport: bányagép, csavar, talp, lánc talp, menet

Hívószó: mandzetta

Műszaki csoport: villamos ipar, szigetelő, horonyszigetelő, pillangószelep, villanymotor, horony, horonyszigetelés visszahajtvá, védőlemez

Kontrollcsoport: vérnyomásmérés, vérnyomásmérő, csővég, szerelvény, mérőeszköz, burkolat, adapter.

Hívószó: báb

Műszaki csoport: műszaki ipar, eszterga, mozgóbáb, állóbáb, tokmány, pofa, lünetta.

Kontrollcsoport: -

Hívószó: fecskefarok

Műszaki csoport: faragás, rögzítés technológia, ék, maró, csapolás, gépelem, illesztés, fecskefarok maró, fecskefarok illesztés, vas, marás, autó, horony, mérőszerszám, fakötés, megvezető gépelem, kommunikátor rögzítés, repülőgép, hajtómű.

Kontrollcsoport: váltó villa, illesztési forma.

Hívószó: tulipán

Műszaki csoport: műszaki ipari öntőszerszám, öntőszerszám

Kontrollcsoport: -

Hívószó: anya

Műszaki csoport: csavar, alátét, kötőelem, csavaranya, menet, menetemelkedés, biztosítás, villáskulcs, ellen-kontra, önbiztosítás, anyacsavar.

Kontrollcsoport: csavar, kötőelem

Hívószó: könyök

Műszaki csoport: csukló, cső, idom, ív, toldat, menet, csőrész, vízvezeték, bilincs, lefolyó, kályhacső, mértékegység, vízszelvény, hajlat, $\frac{3}{4}$ ", 90°, párkány, vízhálózat, szerelés, csőidom, vezeték, acélcső, csuklós.

Kontroll csoport: vízvezeték szerelés, motorhiba, idom, lefolyó cső, csatorna, szerelvény, kályhacső, kötés, füstcső, összekötő elem, víz-gáz szerelési elem, kályha, műanyag, vízvezeték könyök, kanyar, 90 fok, könyökcső, cső, forduló, zsanér, konyha.

Hívószó: béka

Műszaki csoport: raklapemelő, emelő, kézi anyagmozgatás, emelőeszköz, emelőszerkezet, kézi emelő.

Kontrollcsoport: emelő, emelőgép, szállítóeszköz

Hívószó: csillag

Műszaki csoport: villáskulcs, csavarhúzó, hajtás, kulcs, kötés, bekötés, tekercselés, tapintó, hálózat, csillagkerék, tekercsbekötés, villamosság, gépalkatrész, csillagpontos elkötés.

Kontrollcsoport: csavarhúzó, alátét, kulcs, rövidzárlat.

Hívószó: szán

Műszaki csoport: eszterga, vezetősín, eszterga alkatrész, vezeték, gép része, esztergagép része, keresztmozgás.

Kontrollcsoport: gépi csúszó elem, alkatrész, alkatrész, gépi eszköz, gépelem, fűrész.

Hívószó: villa

Műszaki csoport: targonca, szerszám, tekercselés, villáskulcs, konnektor, érintkező, tekercselő eszköz, emelő, átrakó villa.

Kontrollcsoport: kulcsfajta, alkatrész, kerékpár, pörkölt, kábelsaru (villás), villásdugó, gépalkatrész, emelő, gépelem, emelőgép alkatrész, kézi szerszám, kerékpár, targonca.

Hívószó: saru

Műszaki csoport: csatlakozó, elektromosság, csúszó saru, villanyszerelés, villamosság, kábelsaru, kötés, érint, akku, autó, kapcsolat, akkumulátor, kábel, kábelvég, pólus, kábelvégződés, polaritás, érintkező, áramvezetés.

Kontrollcsoport: villanyszerelés, akkumulátor, elektromosság, fém saru, terhet továbbító szerkezet, kábelsaru, kábelvég, kábel, kábelcsatlakozó, vezeték, vasút, műszaki.

Hívószó: palást

Műszaki csoport: esztergálás, palástfelület, palástköszörülés, palástmarás, palátesztergálás, motorrész, eszterga, köszörű, henger, átmérő, felület, köszörülés, geometria, hengeres test felülete.

Kontrollcsoport: motorvédő, felület.

Hívószó: lovas

Műszaki csoport: vezérlés, csavar, jeladó, érintkező, kapcsoló, végállás kapcsoló, villamosságtan.

Kontrollcsoport: -

Hívószó: margaréta

Műszaki csoport: lemezrendező hegesztéskészítő, ventilátor, záró szigetelő megnyomó, villanymotor, margaréta ventilátor, megnyomó szerszám, állórész, horonytűzés, tekercselés, szigetelő igazító, szigetelő megnyomó.

Kontrollcsoport: -

Hívószó: agy

Műszaki csoport: kerék, tengely, alkatrész, szerszám, csapágy, elektromosság, gép, számítógép, kerékagy, eszterga alkatrész, fém, gép része, jármű, acél, vezérlő, bicikli, vezérlés.

Kontrollcsoport: fűrő része, kerékagy, számítógép, alkatrész, gépalkatrész, kerék, központ.

Hívószó: gerinc

Műszaki csoport: vezeték, hajóépítés, tartószerkezet, fővezeték.

Kontrollcsoport: -

3. melléklet. Eredmények: öt leggyakrabban előforduló köznyelvi jelentés

Hívószó: pajzs				Hívószó: csiga			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
védelem	21	védelem	27	lassú	20	ház	24
harc	7	katona	9	ház	20	lassú	19
mirigy	7	harc	9	lépcső	7	nyálka	10
lovag	5	mirigy	9	állat	7	lépcső	9
páncél	5	háború	8	éti	7	éti	8
Hívószó: zsák				Hívószó: hernyó			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
falt	16	falt	12	selyem	16	selyem	17
vászon	12	tároló	10	lepke	15	szőrös	15
tároló	11	búza	8	pillangó	12	zöld	14
liszt	10	krumpli	7	szőrös	10	lepke	13
búza	6	vászon	6	kártevő	6	pillangó	11
Hívószó: mandzetta				Hívószó: báb			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
gomb	33	gomb	36	színház	26	játék	22
ing	30	ing	28	játék	21	színház	21
öltöny	7	elegáns	11	gyerek	7	hernyó	11
dísz	7	öltöny	7	lepke	6	mese	9
elegáns	5	dísz	7	kormány	6	marionett	5
Hívószó: fecskefarok				Hívószó: tulipán			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
madár	26	villa	18	virág	34	tavaszi	28
fekete	10	madár	16	tavaszi	15	virág	22
fészek	10	fekete	13	piros	13	piros	14
toll	7	repül	11	hagyma	13	kert	12
villa	6	toll	10	Hollandi a	12	holland	10

Hívószó: anya				Hívószó: könyök			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
szeretet	19	szeretet	22	tenisz	19	tenisz	16
szülő	10	szülő	10	testrész	12	testrész	13
család	8	otthon	8	védő	5	hajlik	13
gyerek	8	édes	7	hajlik	4	véd	8
apa	6	család	5	ízület	4	támasz	6
Hívószó: béka				Hívószó: csillag			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
gólya	8	zöld	17	fény	13	égbolt	15
brek	8	leveli	13	égitest	11	fény	11
nyál	6	varangy	13	égbolt	9	égitest	8
leveli	5	ugrik	11	éjszaka	8	éjszaka	8
zöld	5	brekegés	10	hullás	6	fényes	7

Hívószó: szán				Hívószó: villa			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
tél	25	hó	24	kés	10	evőeszköz	23
hó	24	tél	22	ház	9	ház	15
Kutya	7	télapó	8	étel	6	gazdagság	9
hideg	7	Kutya	8	hang	6	étel	7
siklás	6	hideg	6	evőeszköz	20	kanál	6
Hívószó: saru				Hívószó: palást			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
lábbeli	16	bőr	21	király	22	király	31
bőr	13	lábbeli	17	ruha	6	ruha	10
cipő	10	római	12	takaró	5	takar	8
szandál	9	nyár	11	pap	4	pap	5
nyár	5	cipő	8	takar	4	köpeny	4
Hívószó: lovas				Hívószó: margaréta			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	

Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
verseny	9	verseny	11	virág	32	virág	29
huszár	9	ló	10	fehér	10	fehér	23
vágta	8	nyereg	10	csokor	10	csokor	17
katona	8	zsoké	8	sárga	8	kert	8
ló	6	huszár	8	rét	8	tavas	8
Hívószó: agy				Hívószó: gerinc			
Műszaki csoport		Kontrollcsoport		Műszaki csoport		Kontrollcsoport	
Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db	Válasz	db
velő	8	tudás	9	oszlop	16	tart	15
fej	8	okos	8	velő	15	Oszlop	14
gondolko dás	8	velő	8	csigolya	13	Csont	12
ész	7	ész	6	sérv	8	egyenes	12
tudás	7	ember	6	tartás	7	csigolya	11

Seidl-Pécs Olívia

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

A műszaki szakfordítások elméleti és gyakorlati kérdései Milyen hatással van az új helyesírási szabályzat a szaknyelvi szövegek helyesírására?

A fordítási szolgáltatás nyújtójával szemben támasztott nyelvi kompetenciaelvárások feltételezik mind a forrásnyelv, mind a célnyelv kiváló szintű ismeretét. Ennek értelmében a fordító feladatának része a fordítási folyamat során előállított célnyelvi szöveg anyanyelvi normáknak való megfeleltetése (EN 15038). A helyesírási szabályok betartása már a fordítás előkészítési szakaszában, illetve a fordítást kísérő terminológiai munka során is előtérbe kerül. A terminológus munkájának elengedhetetlen feltétele a helyesírási szabályok előírásainak következetes betartása a terminusalkotás során, és ez a fordítások minőségének biztosításában kulcsszerepet játszó lektorok munkájának is meghatározó része. A Magyar Tudományos Akadémia Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottsága 2015 szeptemberében tette közzé a helyesírási szabályzat megújított rendszerét. A jelen, 12. kiadás a szabályok értelmezésében és megfogalmazásában a nyelvtudomány mai szemléletét juttatja érvényre, illetve 8000 új szóval bővült az előző, 1984-es változathoz képest. A szabályzat új kiadása 2016. szeptember 1-től végérvényesen felváltotta a 11. kiadást. Cikkemben a szabályzat legfőbb változásait tekintem át, különös tekintettel a terminológia-menedzsment szempontjából fontos módosításokra, illetve az újonnan szabályozott kifejezésekre.

Kulcsszavak: *helyesírási szabályzat, szakfordítás, terminológia, terminológiai konzisztencia, terminológia-menedzsment*

Bevezetés

Az anyanyelvi nyelvhasználat változásai és minősége szempontjából egyre nagyobb figyelmet érdemel a közvetítési folyamat eredményeként létrejött szövegalkotás. A fordítási folyamat során a fordító törekvésének középpontjában a forrásnyelvi információ adott célnyelvi szociokulturális kontextusba történő átültetése áll. A közvetítési folyamat annál sikeresebbnek tekinthető, minél inkább igaz, hogy a célnyelvi üzenet befogadója a célnyelvi szöveg dekódolása során a fordítás alapjául szolgáló forrásnyelvi üzenet befogadója által dekódolt üzenethez leginkább hasonlító üzenetet tud befogadni. Az ilyen típusú szövegszintű ekvivalencia megteremtése, illetve a fordítás szaknyelvi minőségének biztosítása igen nagy koncentrációt igényel a fordítóktól. Ez a kisebb fordítási rutinnal rendelkező fordítók esetében sajnos néha eltereli a

figyelmet a célnyelvi szöveg nyelvi minőségének következetes betartásáról.

Különösen a fordításhallgatók és a kezdő fordítók esetében, de sokszor a több éves fordítói tapasztalattal rendelkező fordítók számára is szükséges annak ismételt hangsúlyozása, hogy a jó minőségű fordítások készítőinek igen nagy gondot kell fordítaniuk a fordítások célnyelvi normáknak történő megfeleltetésére. E normák között fontos helyet foglal el az adott nyelv helyesírásának rendszere, melynek változásait a fordítóipar szereplőinek – a fordítóknak, terminológusoknak és lektoroknak – is naprakészen kellene ismerni.

Fókuszban a szakszókincs

Mind az egynyelvű szaknyelvi szövegalkotás, mind a többnyelvű szaknyelvi kontextus (a szaknyelvi szövegek közvetítése) során meghatározó jelentőséggel bírnak az egyes szakterületekre jellemző szakszavak és szakkifejezések, valamint azok viszonya. Ugyanakkor a szakszavak, terminus technicusok mellett a szakszövegek szókincse szempontjából is meghatározóak a mindennapi nyelvhasználatra (is) jellemző új jelenségek megnevezései és azok írásmódja. Az MTA Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának közel egy évtizedes munkájának köszönhetően a helyesírási szabályzat 12. kiadása mintegy 8000 új szóval, kifejezéssel gyarapodott (pl. *mobil adatátvitel, mobilbank, mobil klíma, mobilkommunikáció, mobilitási program*). A bemutatott példák alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a technikai fejlődés következtében a köznyelvi szótárak szóállományában jelentősen növekszik a szakszókincs aránya, mivel a hétköznapi szóhasználat is egyre nagyobb számban alkalmazza ezeket az eredetileg szaknyelvi kifejezéseket.

Napjainkban már nem olyan éles a határ a köznyelvi szavak és a szakkifejezések között, mivel „a XX. században jelentősen megnőtt az egyes szakmák szóállománya, és az eredetileg szakszavak jelentős része került át a köznyelvbe”. (Fóris, 2005:85) A szabályzatba felvett 8000 új lexikai elem között szép számmal található olyan szaknyelvi terminus, amely előfordul köznyelvi kommunikációs helyzetekben is (pl. *euró, érintőképernyős telefon, fájl, időzített bomba*). A szótárból ugyanakkor kimaradtak egyes réginek, elavultnak tartott szaknyelvi alakok (pl. *agárkutya, átíró könyvelés*).

A műszaki szakszövegek fordítói a szaknyelvi terminusok köznyelvi használatának terjedése következtében nap mint nap

szembesülnek azzal a ténnyel, hogy a korábban a terminológiai adatbázisaikba felvett szavak, kifejezések (pl. *adatbázis, háttérmemória*) időközben a hétköznapi nyelvhasználat mindennapi szókincsének szerves részeivé váltak. Nem ritkán találkoznak olyan új kifejezésekkel is, amelyek az azokat tartalmazó szakszövegek megjelenésével szinte egy időben (többek között a sajtónyelvbe kerülésüknek köszönhetően) válnak a köznap nyelvhasználatra jellemző szókincs részévé (pl. *tudatos energiafelhasználás*).

A szak- és köznyelvi szókincs egyidejű jelenlétének köszönhetően a szakszövegek fordítóinak nemcsak a szakszókincs helyesírását, hanem a szakszövegek szóállományában jelentős hányadot képviselő köznyelvi szóállomány helyesírását is szem előtt kell tartaniuk, azaz a teljes nyelvi normarendszert ismerniük kell. Mivel a fordító feladata *„a fordítási folyamat során előállított célnyelvi szövegek anyanyelvi normáknak való megfeleltetése”* (EN 15038), ezért elsősorban a fordító és a terminológus, másodsorban a lektor feladatai közé tartozik a fordítás nyelvi minőségi kritériumainak betartása és ellenőrzése. Ez utóbbi a gyakorlatban annyit jelent, hogy *„sem a helyesírás tekintetében, sem pedig a nyelvtan vagy az írásjelek alkalmazása tekintetében a fordítónak nincs szabad mozgástere”* (Oltvai-Galambos, 2013:1), azaz a közvetítési folyamat során alkalmaznia kell az adott célnyelvre jellemző normatív szabályozás előírásait. Az új helyesírási szabályzat megjelenését követően tehát a fordítóknak, terminológusoknak és lektoroknak elengedhetetlen kötelessége a szabályzat változásainak áttanulmányozása és az új szabálypontok jövőbeni következetes alkalmazása.

A terminológiai kiemelt szerepe

Annak ellenére, hogy a szaknyelvi szövegek fordítása során a szakfordítótól elvárt a szakszavak mellett a köznyelvi szavak célnyelvi normának való megfeleltetése is, mégis elmondhatjuk, hogy a szakszövegben szereplő terminusok fordításának és helyesírásának kérdése a szakfordítások esetében stratégiai jelentőséggel bír. Igen fontos tudatosítani, hogy

„a nyelvi kommunikáció egyértelműségének azt a feltételét, hogy a használt terminusok jelentése a beszélőközösség tagjai számára ismert és azonos legyen, csak a közös megegyezés alapján elfogadott terminusok és a gondosan kidolgozott terminológiai rendszer biztosíthatja” (Fóris, 2006:739).

E megállapítás nemcsak arra utal, hogy a szakszövegekben szereplő terminusok a szöveg konzisztenciája szempontjából kiemelten fontos szerepet töltenek be, hanem felhívja a figyelmet arra is, hogy e terminusok esetében az egységes és következetes helyesírás betartása is elengedhetetlen. Már a szakfordítóképzés során is többször kell tudatosítani, hogy a terminusok kiemelkedően fontos szerepet játszanak a célnyelvi szövegek kohéziójának megteremtése szempontjából. Az autentikus szövegalkotáshoz hasonlóan a célnyelvi szakszövegekben is az ismétlődően előforduló terminusok teremtik meg többek között a szakszövegek belső kohézióját. Az egyes szakmákra, szakterületekre jellemző terminusok ugyanakkor hozzájárulnak az adott szakterületen az eltérő időbeli és térbeli körülmények között keletkezett szakszövegekre és az adott szaknyelvre jellemző terminológiai konzisztencia megteremtéséhez is.

A terminológus munkájának elengedhetetlen feltétele tehát a helyesírási szabályok előírásainak a terminusalkotás során történő következetes betartása, azaz „a terminusoknak a nyelvi rendszerbe való illesztése, a nyelvi normákhoz való igazítása” (Fóris, 2005:35). A modern terminológiai adatbázisok napjainkban már szerencsére lehetővé teszik – a már meglévő terminusok esetében – az időbeli változások feltüntetését, ezért a terminológia-menedzsmenttel foglalkozó szakemberek feladata a helyesírási szabályok változásainak követése és azoknak az adatbázisokba történő bevezetése.

Mivel a terminológia stratégiai jelentőséggel bír a szakszövegek belső és külső kohéziójának megteremtésében, ezért napjainkban felerősödtek a szabványosítási törekvések a terminusalkotás terén is. A műszaki szabványosítás, a szakmai (ágazati) szabványosítás és a vállalati szabványosítás (Fóris, 2005) mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a terminológiai szabványosítás (Sermann 2011) is. Ez utóbbi a terminológia rögzítését és közzétételét jelenti lehetőleg harmonizált, a nyelvészek és szakemberek folyamatos, koordinált együttműködése nyomán létrehozott terminológiai adatbázisokban.

A jelentős nemzetközi terminológiai szervezetek (Infoterm, TermNet, EAFT, Terminfo stb.) és adatbázisok (IATE, Eurovoc, Microsoft Public Terminology Collection stb.) mellett már több hazai kezdeményezés is létrejött, mint például a Termin, az Igazságügyi Minisztérium terminológiai adatbázisa. A XXI. századi technikai fejlődés következtében sorra születnek a felhőalapú terminológiai szolgáltatások is (TaaS, EuroTermBank) a digitalizált világ elvárásainak eleget téve. A felhőalapú

terminológiai szolgáltatásokat életre hívó, működtető, fejlesztő és karbantartó megakonzorciumokban megtalálhatjuk a magyar partnerszervezeteket is (Kilgray, MorphoLogic Számítástechnikai Kft.).

A normatív változások (szak)nyelvi hatásai

A minőségi fordításokkal kapcsolatos elvárások ellenére a normatív változások követése a digitalizált világban komoly kihívásokat jelent, hiszen az újonnan fordított szakszövegeknek a jelentős mennyiségű már korábban keletkezett és sokszor digitalizált szakszövegekkel (honlapok, szóróanyagok, útmutatók stb.) is harmonizálnia kell. Ez a szakszövegek esetében azért is különösen érdekes, mert az egy tudományterülethez tartozó szakszövegeket többek között a területhez kapcsolódó terminusok következetes alkalmazása kapcsolja össze. Viszonylag könnyű elképzelni, hogy a szakszöveg befogadója számára nehézséget jelenthet, ha a különböző időpontokban keletkezett azonos témájú szakszövegekben az egyes szakkifejezések helyesírása eltérő (pl. *PIN kód* - régi írásmód / *PIN-kód* - új írásmód). Ilyenkor a befogadó számára külön tisztázandó kérdést jelent, hogy az adott kifejezések egy terminus kétféle helyesírását vagy két különböző terminust takarnak-e.

A terminológus számára ugyan egyszerűnek tűnik a terminológiai adatbázisok esetében a régi és új alakok időbeli korlátokat tartalmazó felvétele, viszont korántsem ilyen egyszerű a helyesírás-ellenőrző programok, az erőforrásként használt szótárak, korpuszok, a fordítóprogramok vagy a szoftver-lokalizációs programok esetében a változások követése. Gondoljunk például az egybeírás-különírás vagy a dátum- és időformátum változásával járó következményekre (pl. *taj-szám* - régi írásmód / *tajszám* - új írásmód vagy *10.15* - régi írásmód / *10.15* vagy *10:15* - új írásmód).

Talán éppen a digitalizált világból fakadó nehézségek számbavétele után jelent meg a várankozáshoz képest talán kevesebb változtatást tartalmazva 2015-ben az 1984-es, 11. kiadás módosításaként értelmezhető AkH. 12. kiadása. Az új AkH. elsősorban a használatához igazodó, megengedő szabályokat, a kiejtéshez igazodó új szavakat és a szabálypontok bővítését, kiegészítését tartalmazza. Maga az előszó is igyekszik az olvasót megnyugtatni, mivel a szerzők szerint is kevés az új szabálypontot: „*A bizottság célja az volt, hogy nagyobb változtatások nélkül, jobban érthető, könnyebben használható, bizonyos mértékig rugalmasabb szabályzatot és modernebb szótárt adjon az olvasók kezébe.*” (MTA, 2015)

A viszonylag kevés változás kedvez a nyelvet munkaeszközként használó szakembereknek, hisz így nem kell a változásokat tartalmazó paragrafusok hosszú sorát memorizálniuk. Kérdésként az viszont mindenképpen felvetődik, hogy e kevés változtatás és a párhuzamosan elfogadott alakok egymás mellett élése hogyan hat majd magára a magyar nyelvre.

Újdonságok a helyesírási szabályzat 12. kiadásában

Egybe-, különírás, kötőjelhasználat

A helyesírási szabályzat 12. kiadása minimális rendszerszintű változásokat tartalmaz. Így többek között nem változott a terminológiai munka során gyakran előtérbe kerülő 6:3-as szabály sem. Ennek értelmében a három vagy több összetételi tagból álló összetételeket hatnál több szótag esetén kötőjellel tagoljuk (pl. *számítógép-kezelő, gépkocsi-tulajdonos*). Továbbra is egybeírjuk a két tagból álló hat szótagnál hosszabb összetett szavakat (pl. *alumíniummegmunkálás*) vagy a többszörös összetételeket hat szótagig (pl. *ablaktörlőmotor, gázfogyasztásmérő, mértékegységrendszer, tantárgyfelosztás*). Változott viszont az összetételek esetében a szótagszámlálás módja. A 6:3-as szabály alkalmazásakor az összetett szavak jel és rag nélküli alakjának szótagszáma a mérvadó (pl. *szakosztályvezető / szakosztályvezetőhöz*), ugyanakkor a képző beleszámít a szótagszámba (pl. *köztartozásmentes / köztartozás-mentesség*). Az új szabályzat értelmében viszont az *-i* képző kivétel, ezentúl nem számít bele a szótagszámba (pl. *értékpapírpiac / értékpapírpiaci, szakosztályvezető / szakosztályvezetői*).

Az összetételek esetében az idegen előtagot a jövőben akkor tekintjük külön összetételi tagnak, ha az idegen előtag önállóan is használatos (pl. *bioélelmiszer-fogyasztás*), vagy ha önállóan is használatos utótag járul hozzá (pl. *biotechnológia-ipar*).

Változott a kötőjelezés használata (i) azokban a tulajdonnévi előtaggal, vagy betűszós előtaggal rendelkező többszörös összetételekben, amelyeknek előtagja is kötőjellel kapcsolt összetétel, illetve (ii) a három mássalhangzó találkozása miatt kötőjellel kapcsolt előtagokat tartalmazó többszörös összetételekben. Ilyenkor a továbbiakban két kötőjelet használunk (pl. *Achilles-in-szakadás, Corvin-lánc-átadás, CD-ROM-meghajtó, e-könyv-olvasó, e-mail-cím, e-mail-kapcsolat, balett-táncos-képzés*).

Kötőjellel írjuk ezután azokat az idegen írásmód szerint írt közzszavakat is, amelyek hangérték nélküli (néma) betűre végződnek. Ezekben az esetekben az összetételi utótagot kötőjellel kapcsoljuk az előtaghoz (pl. *show-biznisz*, *show-műsor*). Megváltozott azon többszörös szókapcsolatok helyesírása is, ahol két tag egyetlen egységként kapcsolódik egy harmadik elemhez. Míg a régi írásmód szerint ezeket a szókapcsolatokat egybe írtuk, addig az új írásmód a kötőjeles alakokat támogatja (pl. *élet-halál harc*, *kutya-macska barátsága*, *macska-egér harc*, *nap-éj egyenlőség*). Bizonyos szaknyelvi kifejezések esetében a nagyköötőjeles írásmód is megengedett az értelem pontosabb tükrözése érdekében (pl. *magyar–olasz kapcsolatok*, *réz–arany ötvözet*).

Más esetekben viszont éppen a korábbi kötőjeles írásmódot váltja fel az egybe- (pl. *online*, *tajszám*) vagy a különírás (pl. *örökön örökké*). Megszűnik továbbá a kötőjel használata, ha az eredetileg kötőjellel kapcsolt földrajzi köznévi utótagot tartalmazó földrajzi nevekhez (pl. *Ördög-árok*, *Kelen-hegy*) közterületnév kapcsolódik. Ilyenkor a földrajzi köznévi utótag esetében az új szabályzat az egybeírást írja elő (pl. *Ördögárok út*, *Kelenhegyi út*).

Ugyanakkor más, korábban két szóban írt kifejezések esetében éppen mostantól kötelező a kötőjeles írásmód (pl. *PIN-kód*). A betűszókhöz kapcsolódó utótagok esetében a régi különírást hasonlóképpen a kötőjeles írásmód váltja fel, ha az utolsó betű magát az utótagot rövidíti (pl. *Magyar Külkereskedelmi Bank / MKB-bank*). Azon csillagászati neveket, amelyek köznév utótaggal (pl. *felhő*, *köd*, *üstökös*, *kráter*) rendelkeznek, mostantól szintén kötőjellel írjuk (pl. *Oort-felhő*, *Sas-köd*, *Csiga-köd*, *Halley-üstökös*, *Barringer-kráter*, *Victoria-kráter*).

Az AkH. 12. kiadása fontos lépést tett a tulajdonnevek egységes kezelésének irányába is. A vezetéknéveknél alkalmazott eddigi gyakorlatnak megfelelően (pl. *Wittmann-nál*, *Kiss-sel*) a két azonos mássalhangzóra végződő keresztnévet követő azonos betűvel kezdődő toldalék írásmódja is kötőjelessé vált (pl. *Anett-tel*, *Normann-nal*, *Zsanett-tel*).

Egy másik egységesítő szabályozás értelmében a gondolatjelhez hasonlóan (–) a nagyköötőjel előtt és után is szóköz található, ha a valamettől valameddig tartam két teljes vagy majdnem teljes dátum összekapcsolására szolgál. Ilyenkor a dátumok közötti nagyköötőjel nem tapad egyik oldalra sem és a nagyköötőjel előtti pont is megmarad (pl. *2016. XI. 20. – XII. 20.* vagy *2016. november 20. – 2017. április 1.*).

Kisbetű, nagybetű

Az idegen eredetű tulajdonnevek névkiegészítői esetében, mint pl. a *bin*, *d'*, *de*, *ten*, *van*, *von*, szintén változott az írásmód. A magyar *Dr.* / *dr.* alakok helyesírásához hasonlóan az idegen eredetű tulajdonnevek névkiegészítőit is nagy kezdőbetűvel kell írni, ha a családnév címszóként szerepel, vagy a szöveg élén áll (pl. *De Boer*, *De Chatel*, *Van Gogh*, *Van Assche*, *Von der Bank*).

Azon intézménynevek esetében, ahol a *mozi*, *szálloda*, *vendéglő*, *eszpresszó*, *üzlet*, *fürdő*, *temető*, *lakópark* stb. az intézménynév része, az új írásmód szerint ez utóbbi tagot is nagy kezdőbetűvel kell írni (pl. *Sugár Mozi*, *Fortuna Szálloda*, *Fecske Presszó*, *Belga Söröző*, *Király Gyógyfürdő*, *Újbuda Tóváros Lakópark*). Az intézménynevekhez hasonlóan a rendezvények, rendezvénysorozatok, társadalmi és politikai mozgalmak, programok stb. neveit is írhatjuk csupa nagy kezdőbetűvel (pl. *Szegedi Szabadtéri Játékok*, *Szakma-Diák Találkozó*). A gyakorlathoz alkalmazkodó, megengedő szabályozás lehetővé teszi továbbá szerződésekben bizonyos köznyelvi szavak nagybetűs írását, mint pl. *Vevő*, *Eladó*, *Alperes*, *Felperes*, *Megbízott*, *Kezes*, *Szerző*.

A csillagok, csillagképek, bolygók, holdak neve esetében a korábbi egybeírást felváltotta a név minden elemét nagy kezdőbetűvel író alak (pl. *Északi Korona*, *Bereniké Haja*). Ehhez hasonlóan egyes tárgynevek, mint a nemzeti ereklyék, fegyverek, hangszerek, híres drágakövek, járművek stb. nevei esetében is az új írásmód szerint a név minden elemét nagy kezdőbetűvel kell írni (pl. *Szent Jobb*, *Szent Korona*, hajónév: *Baross Gábor*, *Csiga-Biga*, úrjármű neve: *Vosztok*, *Orion*, fegyvernév: *SS-18 Satan*).

Toldalékolás

Kevés változás érinti a szavak toldalékolását. Az új szabályzat megengedőbb a keltezést kifejező számnevek esetében, ahol több „helyes” alakot is tolerál (pl. *1-jén* / *1-én*, *1-j(e)i* / *1-(e)i*). Változott a *-szerű* utótag helyesírása is. A korábbi írásmód a *-szerű* utótagot, mint képzőt kezelte (pl. *ésszerű*, *viasszerű*, *penésszerű*), a mostani viszont, mint összetételi utótagot (pl. *ésszerű*, *viaszszerű*, *penészszerű*). A szabályzat 11. kiadása szerint még egybe kellett írni az igekötőszerű előtagú igékből (pl. *célratör*, *fejbentart*, *harcbavet*) képzett *-ás*, *-és* végű főneveket. Ezeket a jövőben

viszont már két szóban kell írni (pl. *célra törés, fejben tartás, harcba vetés, nyakon vágás*).

Rövidítések

Néhány rövidítés esetében rugalmasabb lett a szabályzás. A korábbi *r. k.* (*római katolikus*), *o.* (*oldal*), vagy *l.* (*lásd*) rövidítések mellett a szabályzat elfogadja a gyakorlatban gyakran használt alternatív alakokat is (pl. *r. k.* / *róm. kat.*, *o.* / *old.*, *l.* / *ld.*), viszont a *lásd* rövidítéseként továbbra sem használható az *lsd.* alak. Más rövidítések ugyanakkor megváltoztak, így a *BÚÉK* és a *Szt.* (*Szent*) alakok váltották fel a korábbi *b. ú. é. k.* és *szt.* alakokat. Megengedőbb az időpont megjelölések helyesírása is, mivel az AkH. 12. kiadása a régi írásmód mellett (pl. *10.15*, *10.15-ig*, *10.15-kor*) elfogadja a gyakorlatban nem ritka kettőspontos alakokat is (pl. *10:15*, *10:15-ig*, *10:15-kor*).

Új szabályozás

Néhány szó írásmódja a kiejtés változása miatt módosult, így a szabályos alakjuk ezentúl *árbóc*, *bédekker*, *biennálé*, *búra*, *immunis*, *reverzibilis*, *rühvel* vagy *rühhel*, *sámánizmus*, *sarlatánizmus*, *sátánizmus* lesz. Más szavak írásmódja a jelentésváltozás miatt változott. Ha a jelölt tárgyas, határozós és a személyjellel ellátott birtokos jelzős szókapcsolat jelentése más, mint az elő- és utótag jelentésének együttese, akkor ezeket a kifejezéseket az új írásmód alapján egybeírjuk (pl. *ágrólszakadt*, *egyetért*, *helytáll*, *idejétmúlt*, *nagyratörő*, *tenyərbemászó*, *semmittevő*, *tökkelütött*). Szintén a jelentésváltozáshoz köthető szabályozás, hogy bizonyos szaknyelvi kifejezések írásmódja módosult (pl. *elsőfokú ítélet*, *feketedoboz*, *házi nyúl*, *paralimpia*, *szabadvers*, *vegyesúszás*, *riasztóberendezés*).

A rugalmasság irányába mozdult el a szabályzat az ingadozó kiejtésű *h* végű szavaknak a *-val*, *-vel*, *-vá*, *-vé* ragos alakjai esetében is, ahol a régi írásmód mellett (pl. *méhvel*) alternatívaként jelent meg a beszélt köznyelvből ismert új alak (pl. *méhhel*). Hasonlóan megengedő a szabályzat 12. kiadása az idegen nyelvből átvett szavak esetében. Itt a régi írásmódot megtartva (pl. *metropolis*, *e-mail*, *spray*) alternatívaként elfogadja a honosító alakokat is (pl. *metropolisz*, *ímél*, *ímélcím*, *ímélkapcsolat*, *spré* / *szpré*). Ugyanakkor az *online* és a *shop* szavak esetében továbbra is csak az idegen eredetet őrző alak a megengedett. A technológiai fejlődésnek tudható be, hogy – a nyomdatechnikai akadályok

megszűnését követően – az idegen szavak mellékjeleinek helyes használata (pl. *Piłsudski, Dvořák*) is megjelent a normatív szabályrendszerben.

Konklúzió

Az AkH. 12. kiadását a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottsága és az Akadémiai Kiadó igyekezetének köszönhetően már egy évvel a hatálybalépést megelőzően a kezünkbe vehettük. A kötet különös gonddal segíti a használót a változások megtalálásában és értelmezésében. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete egy helyesírási tanácsadó portál (<http://helyesiras.mta.hu>) működtetésével teszi továbbá naprakészen online elérhetővé az AkH. teljes 11. és 12. kiadását, illetve az adott szabályzatban található szóanyagot.

Sajnos a változtatásokra még nem reagáltak ilyen rugalmasan a számítógépes alkalmazásokba beépített helyesíráellenőrző modulok, így sem a szövegszerkesztő (pl. Word), sem a fordítástámogató (pl. SDL Trados Studio) szoftverek nem segítik teljes körűen a magyar nyelvű elsődleges és másodlagos szövegprodukciónak nyelvi normáknak való megfeleltetését. Ezt az elvárást, azaz az autentikus és célnyelvi magyar szövegeknek a megváltozott helyesírási normáknak való megfeleltetését ezért még nagyobb figyelemmel kell ma az anyanyelvi szövegek alkotóinak, illetve a (szak)fordítóknak megvalósítaniuk.

Hivatkozások

- European Committee for Standardization (2006): *European Quality Standard for Translation Service Providers. EN-15038:2006 Standard*: Brussels
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológiai lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Fóris, Á. (2006): A magyar terminológia helyzete és fejlesztésének feladatai napjainkban. *Magyar Tudomány*. VI/6. 737–744
- Magyar Tudományos Akadémia (1994): *A magyar helyesírás szabályai 11. kiadás. Tizenegyedik (példaanyagában átdolgozott) lenyomat*. Akadémia Kiadó: Budapest
- Magyar Tudományos Akadémia (2015): *A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás*. Akadémia Kiadó: Budapest
- Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet: Helyesírási tanácsadó portál. <http://helyesiras.mta.hu>
- Oltvai-Galambos, K. (2013): Mérföldő-e a fordítás minősége. http://ils.hu/files/Merheto_e.pdf (A letöltés ideje: 2016. 09. 26.)
- Sermann, E. (2011): A terminológiai szabványosítás szerepe a lokalizáció folyamatában. *Fordítástudomány*. XIII/2. 72–87

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet
Műszaki Pedagógia Tanszék

Megállapítások hallgatóink anyanyelvi-szaknyelvi tudatáról

A Műegyetem oktatási portfóliójában az anyanyelvi tantárgyaknak is helye van. A „Szakmai nyelvművelés alapjai” címmel szereplő tantárgy az összes hallgató számára elérhető. A tantárgy több évtizedes oktatási tapasztalatai arról tanúskodnak, hogy a hallgatók szaknyelvi tudata vagy szaknyelvi attitűdje meglehetősen hiányos és gyenge. Ennek nyelvpedagógiai hatásai és bizonytalanságai az idegen nyelven folyó szaknyelvoktatásban is érezhetők, de a szakmai tantárgyak anyanyelven történő elsajátításában is problémákat okoznak. A hallgatók az említett tantárgy keretében az anyanyelv szaknyelvi világát, annak jellemzőit ismerik meg. Ez a megismerés természetes együtt jár a szaknyelvvél kapcsolatos elvi és általános kérdések feltárásával is. A kurzus tanórái során a felmérő jelleggel feladott bemelegítő feladatokra, kérdésekre, problémafelvetésekre adott válaszok azt mutatják, hogy a szaknyelv fogalma, használati jellemzői, grammatikai jellegzetességei, rétegzettsége, szerkezete – egyáltalán önálló nyelvi létezése – mind olyan kérdéskör, ami vagy üres, vagy nagyon bizonytalan kategóriaként jelenik meg a hallgatók tudatában. Anyagunkban ennek a hiányos szaknyelvtudat-állapotnak a megfogható jellemzőit mutatjuk be. A kurzus egyértelmű célja egyrészt a szaknyelvi tudat formálása, az anyanyelvi-szaknyelvi felelősség kialakítása, másrészt az idegen nyelven folyó szaknyelvoktatás elvi és nyelvpedagógiai segítése.

Kulcsszavak: anyanyelv, szaknyelv, nyelvi tudatosság, idegen nyelv, nyelvpedagógia

Bevezető gondolatok

A címben szereplő „hallgatóink” többes szám a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) hallgatóira vonatkozik, de úgy gondolom, hogy az anyanyelvi-szaknyelvi tudatról itt leírtak érvényesek lehetnek más felsőoktatási intézmények hallgatóira nézve is. A többes szám „kiterjesztése” azért is indokolt lehet, mert az általam összefoglalt tapasztalatok nagy korpuszra vonatkoztathatóak. A BME 8 karának 30 alapképzési és 45 mesterképzési szakjának, 8 képzési területét képviselő hallgatóiból tevődik össze, így nagyon összetett és színes vizsgálati halmazt képvisel. Megközelítésem a témával kapcsolatban kimondottan nyelvpedagógiai, anyanyelv-pedagógiai jellegű. Abból az egyszerű tételből indulok ki, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy a hallgatók felsőoktatásban eltöltött 3+2 éve hogyan telik el, hogyan alakul a magyar

nyelv, az anyanyelv, a szakmai anyanyelv és az idegen nyelv tudati állapota szempontjából.

Az anyanyelvi tudatról leszögezhetjük, hogy különböző elemekből áll össze: kulturális, értelmi, érzelmi, esztétikai és identitási elemek egyaránt jelen vannak benne. Ez utóbbiról – az identitási elemről – elmondhatjuk, hogy a szakértelmiség tekintetében ez „kétkomponensű”, mivel a nemzeti identitás mellett – a szaknyelven keresztül – jó esetben a szakmai identitást is magában hordozza.

A BME az anyanyelvi tudatalakítás és az anyanyelvi oktatás szempontjából előnyös helyzetben van, mivel „direkt módon” több anyanyelvi tantárgy is beépült a tantervekbe. A tanulmány írója a „Szakmai nyelvművelés” és a „Szakmai kommunikáció” tantárgyak – mintegy tíz tanév, húsz félév és félévenként 100-150 hallgató – oktatási és tapasztalati élményei alapján teszi meg észrevételeit a témával kapcsolatban.

A téma, illetve a kérdéskör kikerülhetetlen és számtalan megoldatlan problémát takar. A felsőoktatási tantervek áttekintése során még 2007-ben fogalmaztam meg, hogy a felsőoktatásban:

„A szaknyelvoktatás fókuszában legtermészetesebb módon a célnyelv – az idegen nyelv – áll, de állandóan jelenlevő tényező a folyamatban az anyanyelv, pontosabban a szakmai anyanyelv, de ez az oldal – azaz „a másik oldal” – nem része a szaknyelvoktatásnak tantervi szinten: abban nincsenek betervezett elemek. Evidencia az anyanyelv jelenléte, de kezelése, ápolása rendezetten és tudatosan nem az.” (Sturcz, 2007:201)

Ez az utóbbi állítás közvetlen módon igaz az anyanyelvi tudatosság tágabb szintjén is, aminek viszont kihatásai vannak az idegennyelv-oktatást érintően is. Jómagam 2007-2009 között különböző szempontokból (anyanyelv-pedagógia, anyanyelvi nevelés, oktatásszervezés, oktatástartalom, szakmai felelősség) öt cikkben is foglalkoztam a témával (Sturcz, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b). A 2007. évi SZOKOE-konferencián ebben a témakörben – a szempontokat jelentős új elemekkel bővítve – Muráth Judit: „A szaknyelvoktató mint mediátor” című előadásában az anyanyelvnek az idegen nyelvekre kiható „mediatori” funkcióit elemezte, Jármay Erzsébet pedig „Gondolatok a (szak)nyelvtanári kompetenciafejlesztésről” című előadásában a pszichológiai, pedagógiai, érzelmi hátteret vizsgálta. (Muráth, 2008; Jármay, 2008)

A témaismétlés indokai

A fenti tanulmányok felemlítése és azok kifejtő tartalma alapján arra is következtethetnénk, hogy a jelen írásban a szerző majdhogynem témaismétlésbe bocsátkozik. Az ismétlés igaz, de indokolt is, mivel az anyanyelvi-szaknyelvi tudat, tudatosság és ismeret világa úgy tűnik nem bővülő, nem épülő szakaszában, hanem – számtalan jelből érzékelhetően – leépülő szakaszában van. Ezzel az érzékelhető folyamattal kapcsolatban megint csak a BME tapasztalatait hozom fel, mégpedig két metszetben: az oktatói és a hallgatói oldalról körüljárva.

Nézzük az oktatói oldalt. Egyetemünk Műszaki Pedagógia Tanszéke a több éve sikerrel működő „A képzők képzése” program keretében pedagógiai és módszertani továbbképzéseket tart a saját egyetemi szaktanszékeink oktatóinak. Ezeknek a képzéseknek az egyik tapasztalata, hogy az általános pedagógiai, módszertani képzés összes elemét jól fogadják az oktatók, de az anyanyelvi-szaknyelvi tudás átadásával kapcsolatos kérdésekre – finoman fogalmazva – nemigen fogékonyak. Az az álláspont az elfogadott, hogy a szaktudás átadásával együtt ez is automatikusan működik, nem kell vele foglalkozni; az előadások során, továbbá a szakkönyvek, a szakirodalom olvasásával úgymond – idézem a szóhasználatot – „átragad, ráragad a dolog”, mármint a szakma nyelve a hallgatóra.

Az oktatói körre, továbbiakban a közoktatás középiskolai szintjére vonatkozó másik megállapításunk az általunk folytatott mérnöktanár, közgazdásztanár mesterképzésben résztvevő hallgatókra érvényes. Ezek a hallgatók többnyire már felnőtt középiskolai oktatók, szaktárgyakat tanítanak: szakmai anyanyelven. A „Szakmai kommunikáció” című tantárgy a tantervük része, így ezen keresztül kiderül, hogy milyen attitűdök jellemzik a hozzáállásukat az anyanyelvhez, a saját szaknyelvükhöz. Ennek az attitűdnek két eleme van: egy pozitív és egy negatív. A pozitív elem az, hogy a középiskolai szakmai tantárgyak oktatói elfogadják azt a tételt, hogy kettős szerepben vannak: egyrészt szakmát tanítanak, másrészt anyanyelvi, szaknyelvtanári funkcióban is működniük kell, mert rajtuk kívül nincs, aki ez utóbbi feladatot elvégezné. Az általuk felpanaszolt negatív elem pedig az, hogy egyértelműen kiderül: a szakmai alapképzésük vagy tanári módszertani továbbképzésük során semmiféle szaknyelvi, módszertani képzés vagy utalás nem érte őket. Ezen nincs mit csodálkozni, ha Kurtán Zsuzsa és Silye Magdolna szaknyelvi kompetenciákkal foglalkozó, a saját szűkebb, a nyelvtanári képzésünket is feltáró felméréséből és tanulmányából idézünk: „(8.) A szaknyelvtanári

képzésnek, továbbképzésnek országos szinten súlyos hiányosságai vannak.” (Kurtán – Silye, 2008:266)

A hallgatói oldalról nézve megállapítható az, hogy a középiskolából hozott nyelvtani tudás, valamint az anyanyelvi és szaknyelvi tudat „mozdulatlansága”, de inkább hanyatlása mindinkább érezhető jelenség. Ennek egyértelmű oka – többek között – a középiskolai magyar nyelvtan oktatásának és a magyar érettségi anyanyelvi, nyelvtani oldalának fokozatos tartalmi leépülésében kereshető. De megemlíthetünk egy aktuális oktatás- és szakmapolitikai elképzelést is, amely a helyesírási szabályzatunk 2015. szeptemberi, 12. kiadása kapcsán merült fel, és ami az érettségi dolgozatoknak a helyesírás szempontjából történő jóval enyhébb – mondhatni globális – elbírálását tűzi ki célul. (Ez sem fogja a mélyebb anyanyelvi ismeretek irányába motiválni a leendő hallgatóinkat. Sőt úgy tűnik, hogy a magyar nyelvtani alap tekintetében sikerülni fog egy újabb demotivációs elemet beépíteni.)

A továbbiakban a hallgatóink oldaláról vizsgálva az anyanyelvi-szaknyelvi tudatról, tudatosságról, a tényszerű ismeretekről különböző megállapításokat teszünk. A megítélt korpuszra, illetve a tapasztalati forrásokra már korábban utaltam. Az oktatási, az oktatói tapasztalatokat, tényeket, adatokat kívánom megosztani az olvasóval. Ezek a tapasztalatok jelenségeket, arányokat, irányokat mutatnak. A megállapítások a felmérésértékű tanórai szóbeli és írásbeli kérdéssorokra, illetve a megoldandó mikrofeladatokra alapozódnak. Mielőtt belevágunk ebbe a részletesebb elemzésbe, tegyünk meg két olyan állítást, ami mind a tanítási folyamat, mind pedig a tanulási folyamat felől érinti a témát.

Két megfontolandó és figyelemfelkeltő állítás

A magyar mint idegen nyelv oktatásának területén jól ismert a következő betűszó: MID, azaz a magyar mint idegen nyelv oktatása. Ma már nemcsak ismert fogalom és szakterület, hanem az elmúlt évtizedben önálló szakká is vált, ezáltal a nyelvészet is elismerte, hogy a magyar szakos diploma önmagában nem adja meg azokat a kompetenciákat, amelyek a magyar nyelvnek idegen nyelvként való oktatásához szükségeltetnek. A MID fogalmából kiindulva a felsőoktatásban folyó szakmai oktatás teljességére, de jó okkal a középiskolai szakoktatás egészére átvezethetünk egy olyan fogalmat, ami a magyar szaknyelv, mint „félidegen” nyelv oktatásának nevezhető. A középiskolai szakoktatásban ez kezd befogadott fogalommmá válni. A tanári attitűd és módszertan úgy módosul, hogy: a szakmai

tananyaggal együtt a szaknyelv is megtanulandó tétel, mint ismeretlen nyelv (nyelvi regiszter), szókincs stb. Talán szerencsés lenne, ha ezt az attitűdöt a felsőoktatás szakmai oktatói is magukévá tennék, hiszen itt még inkább „sűrűbbé” válik a szaknyelvi világ. Korábban utaltam rá, hogy a felsőoktatásban ehhez a kérdéshez – mármint a szaknyelv ilyenén kezeléséhez – kicsi az oktatói affinitás.

A másik állításunk inkább a nyelvtanári világot és a nyelvtanári munkát érinti. Az anyanyelvi tudatosság, az anyanyelvi ismeretek mértéke és mélysége bizonyos fokig befolyásolja az idegen nyelv tanulásának a sikerét. Az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolatában ez a folyamat visszafele is igaz – a jobb és a több nyelvre kiterjedő idegennyelv-tudás erősítheti az anyanyelvi tudatosságot is. Az nyilvánvaló, hogy ebben a folyamatban az anyanyelvi tudatosságnak, ismerethalmaznak van nagyobb hatása, jelentősége. Mindezt vegyük úgy, illetve vegyük egy olyan állításnak, hogy egy új fogalommal élve a „komparatív és kognitív haszon” fogalma, de még inkább gyakorlata működik a nyelvpedagógiában. Tehát más szavakkal, ha tetszik kifejtőbben szólva a nyelvi, nyelvtani, jelenségbeli stb. összevetés, az összehasonlítás, az átvitel szellemi értékéről, gyakorlati hasznosságáról van itt szó. (Erős nyelvi tudatosság esetén ez még két vagy több idegen nyelv tanulása, összevetése során is megvalósulhat.) Nyilvánvaló, hogy ezt a kérdéskört több szempontból is, így: az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás különbségei és azonosságai, a pozitív és negatív transzferhatások, az interferencia és a motivációk felől mélyebb kifejtésben lehetne tárgyalni, de ez itt nem feladatunk. Viszont mindenképpen utalni kell arra, hogy a közelmúlt szakirodalmában az alábbi munkák – eltérő módon és eltérő aspektusokból – igyekeztek részleteiben körbejárni mindezt (Budai, 2010; Szabó, 2010; Sominé, 2011; Klein, 2011; Kovács, 2014). Azért a „komparatív és kognitív haszon” bevezetését megerősítendő két rövid állítást emeljünk ki ezekből a munkákból. Az egyik így szól: „...az idegennyelv-oktatás során mindenkor számolnunk kell a már jelenlevő *anyanyelv hatásaival*.” (Budai, 2010:35) A másik pedig a következőképpen fogalmazódik meg: „A második nyelv tanulása esetén *mentális interakció* indul be az anyanyelv és az idegen nyelv között, amely részben tudatosul.” (Klein, 2011:6)

A hallgatói anyanyelvi-szaknyelvi tudatosság hiányosságai

Két megközelítés, pontosabban két csoport állítható fel a tudati hiánygazdaságban. Az egyiket inkább elvi, rendszertani, a nagy tudati elemek hiányának – olykor tévedésének – nevezhetjük, a másikat az elvi,

elméleti hiányokból is fakadó, de főleg gyakorlati halmazként kezelhetjük. Nézzük az első halmazt!

Az anyanyelv státusza és tipológiája témakör egyik bevezető kérdése, hogy: Hány milliós a magyar nyelvi beszélőközösség? Hányan használjuk a magyar nyelvet? Erre – más kérdésekkel együtt – írásbeli választ várunk, és az összesített válaszokban rendszeresen egy igen meglepő számsor, pontosabban igen nagy és nem értelmezhető szórás jelenik meg: 5–150 millió között! Még a realistább megközelítésű hallgatói becslések is 15–25 millió között mozognak a valós kb. 13 milliós érték helyett. Ebben a témakörben kerül elő a nyelvcsaládhoz tartozás tisztázása, ahol a „délibábs nyelvészkedés” minden eleme megjelenik, csak a „halszagú finnugor atyafiság”, rokonság nem, vagy csak ritkán és gyanakvó kérdések körétől övezve. Mindkét kérdésről kiderül, hogy a hallgatók nyelvi ismereteit, mondjuk inkább úgy, hogy élményeit erősen befolyásolják a szedett-vedett és fals internet-élmények, komment-élmények. Mindebből arra is lehet következtetni – meg a viták alapján meg is lehet győződni –, hogy a hallgatók „általános nyelvi világképe”, egyáltalán a más nyelvekről alkotott képe sok kívánnivalót vagy helyreigazítani valót várna el. A hamis elemeket hordozó „általános nyelvi világkép” feltehetően nincs jó hatással az idegen nyelvekről, azok oktatásáról alkotott tudati elemekre.

A nyelv fogalmának meghatározásakor belép a hozott – és egyébként igaz – egyszerűsítés: a nyelv kommunikációs eszköz. A differenciáltabb megközelítéshez szükséges jel, jelrendszer, szabályozottság, történetiség, közösség stb. kulcsszavak már nem jelennek meg. A differenciálatlanság kiegészül továbbá azzal az órai gyakorlattal, amikor a nyelv, mint alapfogalom elé úgymond nyelvészeti jelzőket kellene illeszteni. Gondolunk itt olyan szavakra, jelzőkre, mint: élő-, holt-, természetes-, mű-, jel-, közvetítő-, világ-, nagy-, kis- stb. nyelv, helyette csak az angol, német, francia, olasz stb. jelző jelenik meg, tehát nincs „grammatikai jellegű” jelző.

A következő elvi jellegű hiánykör a nyelvi rétegtudat, vagy a nyelvi regiszterek ismeretének hiánya. Nem dereng fel semmiféle nyelvi struktúra modell, sem a Grétsy-féle virágmodell, sem a Balázs-féle tengelyes modell. A nyelvet nagyjából egységes halmaznak tekintik. Arra a kérdésre, hogy: Hány fajta magyar nyelvet beszélünk, használunk? – nyugodtan rávágják, hogy egyet. Tehát a nyelvi rétegtudat nem működik, pedig már tanulmányaik okán benne élnek a szaknyelvi világban; legfeljebb a szleng, meg az internetnyelv jelenik meg nyelvi rétegfogalomként a válaszaikban.

Ebben az igazi fájdalmas pont a szaknyelv tudatos megjelölésének a hiánya mind a szakmai képzés, mind pedig az idegennyelv-oktatás oldaláról nézve.

A fentiekből következik, hogy valamilyen szaknyelvi definíció, illetve a szaknyelvi másság fogalma is hiányzik a nyelvi tudattárukból. A hallgatók számára a lexikai másság, a lexikai nehézségek szintjén, a gyakorlatban megjelenő jelenségek formájában értelmezhető: így az idegenszerűség, a hosszú, nehezen megjegyezhető szavak, a betű- és mozaikszavak formájában. Továbbá – a képletek, az ábrák, a rajzok miatt – helyes észlelésként a verbális és nonverbális elemek találkozásának a tapasztalati élménye jön elő, és sejteti a szaknyelvi másság fogalmát és valóságát.

Ezen a ponton előkerül a szaknyelvhasználat arányának, illetve a szaknyelv rétegződésének a kérdése. A szaklexika és szaknyelvhasználat túlsúlyát a saját világukban – a fentebb írtak ellenére – sem érzékelik, illetve ez nem tudatosul. Amikor a „nyelvi torta” felosztásáról vitatkozunk, akkor a szaknyelvhasználatot mind társadalmi, mind pedig egyéni szinten alulértékelik: 10-40% közé becsülik, de legtöbbször inkább az alsó, a 10%-os határhoz közelítik. Ezzel a megítéléssel saját – életem át tartó – munkaeszközük, versenyeszközük értékét, helyét, szerepét kérdőjelezzik meg, illetve helyezik helytelen és rossz pozícióba. (Itt megjegyezhető, hogy a nyelvtanári oldalról figyelve és észelve ezt a hallgatói megközelítést talán nem véletlen, hogy a 2015. évi SZOKOE-konferencia „A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban” címet kapta.)

Már az elvi és a gyakorlati problémák határát érintő, az anyanyelvi-szaknyelvi tudat hiányosságait, annak állapotát igen meglepően jelző „indikátor” a következő egyszerű gyakorlat. A hallgatóknak egy kétoszlopos, tíz sorból álló táblázatot kell kitölteni. A táblázat első oszlopába egy tudományterület, egy szakterület (esetleg egy tantárgy) nevét, a második oszlopába legalább egy, ehhez tartozó szakszót, szakkifejezést kell megadni. A kitöltés átlagban csak 60-70% között mozog. Ebből leszűrhetjük azt a tanulságot, hogy a terminológiai tudatosság nem élő módon és nem teljesen jól működik.

A második, a gyakorlati jellegű nyelvi-tudati hiányhalmaz esetében nemcsak az anyanyelvi tantárgyak tapasztalatait vonhatjuk be a körbe, hanem a szaktanszéki oktatók visszatérő panaszait is. A hallgatók szóbeli feleletei, írásbeli munkái, projektfeladatai, projektbemutatói, szakdolgozatai, záróvizsgái során előjövő nyelvi, nyelvhasználati tapasztalatok is bevonhatók ebbe a körbe: azaz az elvi, elméleti

hiányosságokból fakadó és a gyakorlatban megmutatkozó jelenségekről beszélhetünk.

Ebben a körben először a szaknyelvi definíció és a szaknyelvi differenciáltság hiányából, pontosabban a szaknyelvi grammatikai jellemzők negligálásából fakadó problémákról szólhatunk. Az összetett mondat, a többszörösen összetett mondat, a szövegalkotás, a szaknyelvi írásmű-alkotás (egyszerűen szólva a fogalmazás) kérdései, hibái kerülnek elő leginkább. Itt visszajutunk ahhoz az elvi hiányhoz, hogy a más kontaktus, a más szerkezet, a más stílus egyszóval a nyelvi másság tudatos elfogadásának a gyakorlatban megmutatkozó hiányával találkozunk. Nyilvánvaló, hogy ezek a nehézségek mélyre nyúlnak vissza, és a középiskolai korosztályt érintő, az ún. nemzetközi PISA-felmérés – szövegértés, szövegalkotás – negatív eredményeivel is szoros összefüggésben vannak. Ebből is fakadóan az írásművek és a beszédművek alkotásának számos hiányossága tovább öröklődik, sőt kezelés híján tovább „erősödik”. Ezekre a hibákra való utaláskor a hallgatói védekezésben ellenérvként és válaszként a középiskolában gyakorlattá váló „tesztes tömörség” és az „internetes tömörség” jelenik meg.

A további szaknyelvi ismérvek közül a speciális képzőhasználat, a bonyolult birtokos szerkezetek, a névszói eltolódás megértése és helyénvaló kezelése hiányzik. A közvetlen gyakorlati problémák helyesírási (ortográfiai) jellegűek: a többszörösen összetett szavak, a betűszavak és a mozaikszavak, a kötőjelhasználat, az idézés írástechnikai problémákat okoznak. Nehezen tudatosítható, hogy ez utóbbiak – az idézésteknika hibái – súlyos szakmai, etikai és jogi következményekkel is járnak. Íme egy példa, amikor a nyelvi tudatosság hibája, gyengesége társadalmi, kulturális tudatzavarhoz vezethet. A helyes ejtés (ortoépia) zavarai a hosszabb összetett szavak, az idegen vagy idegen eredetű szavak, a tulajdonnevekkel kombinált szavak területén jelentkeznek. (Legegyszerűbb és gyakran visszahallott példa a mátrix ’mátricc’-ként való fonetikai kihangosítása.) Ezek a helyes ejtési problémák nemcsak retorikai zavarokhoz, hanem a tartós szünetek és a hezitálások miatt tartalmi elakadásokhoz és pszichológiai zavarokhoz is vezetnek, és mindez megint túlmutat a nyelvi, nyelvhasználati kérdéseken.

Természetesen azt el kell mondani, hogy a hallgatóink hozott és részben még formálódó nyelvi tudata egyedileg igen eltérő szinten áll. Ha mégis felállítanánk egy képzeletbeli „anyanyelvi tudatossági” értékskálát, és azt egy 1-10-es skálára terveznénk, akkor a hallgatóink értékrendje általánosságban 3-4 közé tehető. A szaknyelvi tudatossághoz, annak

működtetéséhez ez szerény mutató. Viszont mindenképpen felhasználható alapnak tekinthető, persze olyan alapnak, ami a munkánk során további „szintemelésre” szorul. A hallgatói egyéni értékskálák között persze jelentős eltérések lehetnek. Ez sok esetben a „hozott anyanyelvi-szaknyelvi tudati anyagtól” függ, azt is mondhatjuk, hogy középiskola-függő, vagy egészen konkrétan magyartanár-függő. A középiskolából eredő szerencsés input persze az lenne, ha azt mondhatnánk, hogy közös felelősségvállalással, felvállalással tantestület-függő ügyről – tehát nem csak magyartanári ügyről – beszélhetnénk. De ez már átvezet az anyanyelvi nevelés témakörébe, amiből persze azért a felsőoktatás egésze is részt vállalhatna.

Nyelvpedagógiai konklúziók és dilemmák

Az anyanyelvi-szaknyelvi tudatosság hiányosságai tágabb nyelvpolitikai, nyelvstratégiai perspektívába is behelyezhetők. A szakértelmiség képzésének, a szakoktatásnak közös felelőssége az, hogy a teljes magyar nyelvi infrastruktúra fenntartásáért – benne a magyar szaknyelv folyamatos szinten tartásáért, gondozásáért – így a szaknyelvi tudat és tudatosság kiépítéséért mennyit tesz. Ennek persze, mint említettem, nevelési oldala is van. A szakoktatásban részt vevő felsőoktatási oktatóknak el kell fogadni, hogy hallgatóink képzése ebből a szempontból is fontos, hiszen ők lesznek a jövő szaknyelvének hordozói, fejlesztői. Mindebből az következik, hogy az anyanyelvi, a szakmai nyelvművelés – valamilyen formában – a felsőoktatási stúdiumok részét képezze. Erre a törvényi lehetőség adott. A 2011. évi CCIV. törvény a felsőoktatásról, az 5. részben, az Alapvető működési szabályok című fejezet 11.§ (2) bekezdése szerint így fogalmaz:

„A felsőoktatási intézménynek az alaptevékenységéhez igazodóan biztosítania kell egészségfejlesztést is beleértve a rendszeres testmozgás és sporttevékenység megszerzését, a könyvtári szolgáltatást, a tudásalapú gazdasághoz kapcsolódó pénzügy- és vállalkozói-, az anyanyelvi, szaknyelvi ismeretek fejlesztését, lehetőséget kell teremtenie az idegen nyelvi szaknyelvi ismeretek fejlesztésére.”

Ha a fenti idézetben a dőlt betűvel kiemelt részeket egy mondatként összeolvassuk, akkor ez világosan utal arra, hogy a lokális, azaz az intézményi nyelvpolitikáknak és tanterveknek kellene terveznie és működnie ebben az ügyben.

Szintén a tágabb kört érinti az a tény, hogy a szakképzés, a pedagógusképzés – beleértve a nyelvtanárképzést is – a tantervi hálókban

többször semmilyen szaknyelvi, anyanyelv-pedagógiai koncepcióval, gyakorlati elemmel, kurzussal sem rendelkezik.

Az anyanyelvi-szaknyelvi tudat formálása háromszereplős feladat, amelyben a következők a résztvevők: a hallgató – a szaktanár – a nyelvtanár. A résztvevők egyben részt vállalók is a feladatban. Legalábbis ez lenne az ideális. A hallgatóknak el kellene fogadni, hogy a szakmai anyanyelv életre szóló munkaeszközük, versenyeszközük. Ez a neveléssel kialakítható attitűd a nyelvi tudat elvi alapja – ez pedig út és eszköz a tudatosság konkrét elemeinek a kialakításához. A szakoktatók felelősségéről már fentebb szóltam. A nyelvtanárok esetében szoros szakmai alapon vethető fel az anyanyelvi és az idegen nyelvi felelősség kérdése. A korábban emlegetett „komparatív és kognitív haszon” gondolatának elfogadása és a gyakorlatba való átvitele a nyelvtanár dolga. Ehhez a feladathoz nem kell magyar szakosnak lenni. A nyelvtanárnak a saját szakjával hozott nyelvészeti, nyelvpedagógiai műveltsége elégséges ahhoz, hogy az anyanyelvi rámutatás, ráébresztés olykor-olykor megtörténjen.

A nyelvtanári oldal felől, az idegennyelv-, a szaknyelvoktatás felől nézve az anyanyelvi-szaknyelvi tudatformálás kérdéséről és hasznáról még a következőket is elmondhatjuk. Az anyanyelvi-szaknyelvi tudatalakítás nyilvánvalóan kognitív (IQ) és emocionális (EQ) elemekből áll. Ezeknek a „kognitív és komparatív haszon” gyakorlata alapján és a nyelvpszichológia szerint motivációs erővel is bírniuk kell. Ez a motivációs elem igen kis részt foglalhat el a hallgatók motivációs bázisában, de mint tudjuk, a motivációs bázisunk sok-sok kis elemből épül fel. Ezt az esetleges néhány százalékos – az idegen nyelv oktatására is átvihető – eredményjavító faktort sem szabad kihagyni, már csak azért sem, mert adott és természetes bázisra épül. Elgondolkodtatóak és megfontolásra érdemesek Budai Lászlónak a gondolatsorunkhoz csatlakoztatható mondatai:

„A tanulónak a világról alkotott ismeretei, beleértve anyanyelvének használati szabályait is, sok tanítani- és tanulnivalótól mentesíti a tanárt, illetve a tanulót. Mind az anyanyelv és az idegen nyelv hasonlóságaiból és különbségeiből, mind a kevésbé nyelvspecifikus világismeretből és bizonyos mértékben kultúra-specifikus nyelvhasználati szabályokból olyan következtetéseket lehet levonni, amelyek növelik az idegennyelv-oktatás határfokát, miközben csökkentik a ráfordított időt és energiát.” (Budai, 2010:40)

Mind a szakoktatók, mind pedig a nyelvtanárok körében felmerül az a dilemma, hogy a saját megcélzott és elvárt oktatási feladat mellé, illetve körébe, a megszabott és feszített idő- és tantervi keretbe hogyan illessze be

az anyanyelvi-szaknyelvi nevelési-oktatási feladatokat. A felsőoktatási szakoktató esetében a szakmai tudásközösségbe és szaknyelvi diskurzusközösségbe való beavatás egyensúlyát kellene megtalálni szakmai, módszertani értelemben egyaránt: azaz fel kellene vállalni a kettős szerepet, a szaktudás és a szaknyelvtudás kettősségének és átadásának a teljességét. A nyelvtanár esetében az idegen nyelv anyagának, az idegen nyelv nyelvtanának átadása mellett, főleg ez utóbbihoz kapcsolódóan a magyar nyelvi, nyelvtani hiányok pótlása, korrigálása sem kikerülhető feladat. Valljuk be, ez is egyfajta olyan kettős szerep és egyben vívódás, amit a feladatok szorításában nem is könnyű teljesíteni. Úgy tűnik, hogy a felsőoktatásban működő nyelvtanár kollégáknak nemcsak az idegen nyelv tanításában kell betölteni erős „hiánypótló szerepet”, hanem az anyanyelvi tudat, tudatosság, ismeretátadás tárgykörében is.

Befejezésül, gondolatsorunk lezárásaként, de egyben nyelvtanár kollégáinknak szánt, de a hallgatóknak is szóló biztatásul Kodály Zoltán szállóigévé vált mondatát idézhetjük: „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is!” Tegyük hozzá: Hát még a szakmagyart...

Hivatkozások

- Budai, L. (2010): Anyanyelv-elsajátítás és idegennyelv-tanulás. In: *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest. 31-40
- Jármai, E. (2008): Gondolatok a (szak)nyelvtanári kompetenciafejlesztésről. *Szakember, szaktudás, szaknyelv*. Porta Lingua. 69-76
- Klein, Á. (2011): *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig (Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelvtanulás /kiemelten 4.5. fejezete/)*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Elektronikus tananyag. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajaitas
- Kovács, G. (2014): Idegennyelv-elsajátítás. In: Pléh, Cs. – Lukács, Á. (szerk.) (2014): *Pszicholingvisztika 1-2*. Akadémia Kiadó. Budapest. 593-674
- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2008): Szaknyelvi kompetenciák: EU-elvárások és hazai helyzetkép. In: Sárdi Csilla (szerk.): *Kommunikáció az információs technológia korszakában*. MANYE – Kodolányi János Főiskola. 263-269
- Muráth, J. (2008): A szaknyelvoktató mint mediátor. *Szakember, szaktudás, szaknyelv*. Porta Lingua. Debrecen. 17-26.
- Sominé Hrebik, O. (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggésének megközelítése – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*. 111/1. 53-77
- Sturcz, Z. (2007): A szaknyelvoktatás másik oldala: a szakmai anyanyelv. In: *Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd*. Porta Lingua, Debrecen, Debreceni Egyetem, 380; 201-207.
- Sturcz, Z. (2008a): Anyanyelvi oktatási és nevelési feladatok a felsőoktatásban. In: Sárdi Csilla (szerk.): *Kommunikáció az információs technológia korszakában*. MANYE – Kodolányi János Főiskola. 532-538

- Sturcz, Z. (2008b): Ezért is nehéz a szaknyelvoktatás. In: *Szakember, szaktudás, szaknyelv*. Porta Lingua. Debrecen. 27-39
- Sturcz, Z. (2009a): Kell-e a szakmai nyelvművelés a felsőoktatásban? In: *MYELVINFO*, 3-13
- Sturcz, Z. (2009b): Még ezért is nehéz a szaknyelvoktatás... In: *Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Porta Lingua. 119-125
- Szabó G., F. (2010): A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia*. Elektronikus folyóirat. 2010/2. <http://anyanyelv-pedagogia.hu>

Szekrényesné Rádi Éva

Budapesti Gazdasági Egyetem

Pénzügyi és Számviteli Kar

Pénzügyi és Számviteli Szaknyelvi Intézeti Tanszék

Gazdasági szaknyelvi metaforák és metonímiák szóasszociációs vizsgálata kognitív nyelvészeti megközelítésben

A kutatás gazdasági szaknyelvi metaforákat (pl. hitelkeret) és metonímiákat (pl. tőzsdeparkett) vizsgál szóasszociációs módszerrel gazdasági tanulmányokat folytató és gazdasági tanulmányokat nem folytató, 18-25 éves adatközlők körében. Kognitív megközelítésben a metafora két tartomány, a forrás- és a céltartomány megfelelései alapján, a metonímia pedig egy tartományon belüli megfelelés által jön létre. A mérés célkitűzése annak feltérképezése, hogy aktiválható-e a szaknyelvi metaforák és metonímiák forrástartománya, vagyis a köznyelvi jelentés. A kutatás ezt a kérdésvetést több paraméter mentén veszi górcső alá: (i) vizsgálja az aktiválhatóságot jövőbeli szakember és nem szakember körében, valamint csak szaknyelvi, illetve szaknyelvi és köznyelvi jelentéssel is rendelkező metaforák és metonímiák esetében; (ii) az elemzési szempontok alapján (a szaknyelvi és a köznyelvi válaszcikkek mennyisége; a szaknyelvi és köznyelvi válaszcikkek típusa; a két adatközlő csoport közös szaknyelvi és közös köznyelvi válaszai) több területen is hasznosítható összefüggéseket lehet feltárni. Az eredmények alkalmazhatók a szaknyelvi ambiguitással foglalkozó kutatásokban, a szaknyelvoktatásban, a reklámszaknyelvben, a szakújságírásban. Ez a 2012-ben, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Budapesti Gazdasági Főiskolán végzett kutatás arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy a gazdasági szaknyelv kellő mértékű ismerete a nem szakember gazdasági szereplők számára is ajánlott.

Kulcsszavak: kognitív, metafora, metonímia, szóasszociáció, kettős lexikai hozzáférés

Bevezetés

Jelen tanulmány egy 2012-ben végzett, nagy volumenű empirikus kutatás egyik mérését mutatja be. A kutatás a gazdasági szaknyelven belüli kettős lexikai hozzáférés feltárására fókuszál, és ezt a jelenséget az itt ismertetendő szóasszociációs vizsgálat keretében ragadja meg. A mérésben gazdasági szaknyelvi metaforákat (pl. *tőkeáramlás*) és gazdasági szaknyelvi metonímiákat (pl. *tőzsdeparkett*) vettem szóasszociációs vizsgálat alá. Az eredmények elemzése során a hagyományos elemzési szempontokat elvetve nem a hívószavak és a válaszcikkek közötti paradigmatis, szintagmatis vagy fonetikus kapcsolatokat vizsgáltam (vö. Lengyel, 2012), hanem a kogníció felől közelítettem meg a

mindenkori hívószó és a válaszsó kapcsolatát. Ez azt jelenti, hogy a metaforák és a metonímiák, mint kognitív struktúrák képezik a vizsgálat tárgyát, tehát a metaforák esetében a forrás- és a céltartomány közötti kapcsolatokat, mint két idealizált kognitív modell megfeleléseit, a metonímia esetében pedig az érintkezésen alapuló kapcsolatot, mint egyetlen idealizált kognitív modellen belüli megfelelést veszem górcső alá a lexikai hozzáférés szóaktiválási szakaszában.

A problémafölvetés, amely a kutatás irányvonalát meghatározta, több tudományosan is elismert megállapításon alapszik.

Az első megállapítás szerint nem lehet markáns határvonalat vonni a köznyelv és a gazdasági szaknyelv közé, illetőleg e határvonal meglehetősen képlékeny (Heltai, 2006). A következő szavak például a köznyelvben és a szaknyelvben egyaránt használatosak: *ár, pénz, piac, számla*. Ez összefügg azzal, hogy a nem szakember is folyamatosan gazdálkodik. Szükségleteinek kielégítésére pénzt fordít, amihez munkája révén jut. Így szükségszerűen részt vesz a termék- és pénzáramlás által működő gazdasági körfolyamatban. Mindez a nyelvhasználat vonatkozásában azt jelenti, hogy a nem szakember is – noha nem a gazdasági szakember szintjén – saját szükségleteinek mértékében érti és beszéli a gazdaság nyelvét.

Másodszor: az elméleti terminusok és kifejezések metaforikus szerkezetűek. Már az analitikus tudományelmélet képviselői is levontak tanulságokat ebben a kérdésben (Kertész, 2001). Végül Mary Hesse volt az, aki az elméleti terminusok és kifejezések metaforikus szerkezetére ráirányította a figyelmet (vö. Kurtán, 2006). A XX. század második felében és azóta is a tudományos kifejezések metaforikus jellegének az elemzése – egyebek mellett – a metaforakutatás középpontjába került (Kertész, 2001).

A metaforák vizsgálata alapján további megállapításokat tehetünk. A metaforák elsődleges funkciója a jelentés megvilágítása, azonban a metaforák is rendelkeznek olyan sajátosságokkal, amelyek ezen szerepük maradéktalan teljesítését gyengíthetik. Ezek a következők: (i) A metaforák megértéséhez képzettársítási képességre és megfelelő háttérismeretre van szükség (Adamikné, 2006). Mit jelent például a *piac kiszögellései* szaknyelvi metafora? E kifejezés a jelentősen megemelkedett vagy a jelentősen csökkent árfolyamok értékeire utal, s ezeket a kiugró értékeket grafikonon szemléltetve láthatjuk a piac kiszögelléseit. Tehát a látvány alapján asszociálunk. (ii) A metaforák poliszémiát eredményezhetnek. Például a *forrás, forgalom* szavak köznyelvi és szaknyelvi jelentéssel is

rendelkezik. A köznyelvi és a gazdasági jelentés létezését az idegen nyelvre történő fordítás is jól szemlélteti: a *forgalom* köznyelvi értelemben németül *Verkehr*, gazdasági értelemben *Umsatz*. A poliszémia kérdését illetően Kövecses Zoltán a következőképpen fogalmaz: „*Valószínű, hogy a poliszémia gyakran metaforán vagy metonímián alapszik; vagyis sok esetben egy szó két értelme között szisztematikus metaforikus és metonimikus kapcsolatok állnak fenn.*” (Kövecses, 2005:215). Meg kell említeni, hogy a szabályos poliszémia minden esetben metonimikus kiterjesztés eredménye (Kiefer, 2007). Ebből az is következik, hogy a kettős lexikai hozzáférés vizsgálatába nemcsak a metaforikus, hanem a metonimikus szerkezetű szakkifejezéseket (pl. *parkett* „a tőzsdetermi kereskedés helyszíne”, *bika* „növekvő tőzsdei árfolyamok”) is be kell vonni.

Mindezek alapján a kutatás fő kérdése a következő: ha a gazdasági szaknyelvi kifejezések metaforikus vagy metonimikus szerkezetűek, azaz a poliszémia alapját képezik, akkor lehetséges-e a kettős lexikai hozzáférés a gazdasági szaknyelvben? A kérdést megválaszolando gazdasági szakkifejezéseket (gazdasági szaknyelvi metaforákat és metonímiákat) szakemberek és nem szakemberek körében végzett szóasszociációs vizsgálat keretében elemzük.

Anyag, módszer, a kísérletben részt vevő személyek

A vizsgált szavak két részre oszthatók. Az egyik csoportban tíz, csak szaknyelvi jelentéssel rendelkező és csak gazdasági szaknyelvi kontextusban előforduló kifejezés található, melyeknek a köznyelvvél való kapcsolata közvetett, áttételes, nevezetesen: *adóalap*, *adókulcs*, *adósságcsapda*, *árrés*, *cégbedőlés*, *csődvédelem*, *hitelkeret*, *kamatláb*, *kamatvágás*, *tőkeáramlás*. A másik csoportba sorolt tíz szónak a kontextustól függően van aktív köznyelvi és aktív szaknyelvi jelentése is, és e jelentések a kontextustól függően közvetlenül hozzáférhetők. E szavak a következők: *bika*, *forgalom*, *forrás*, *medve*, *mérleg*, *mutató*, *olló*, *papír*, *parkett*, *szereplők*. A fenti metaforák és metonímiák kognitív szemantikai szempontból a következőképpen írhatók le. A metafora kognitív megközelítésben felbontható két idealizált kognitív modellre, egy konkrét fogalomkört jelölő forrástartományra és egy absztrakt fogalomkört jelölő céltartományra. A kognitív folyamat azáltal működik, hogy a konkrét fogalomkört jelölő tartomány segítségével értelmezzük az absztrakt fogalomkört. A *számveteli mérleg* szaknyelvi kifejezés a hétköznapiokban használatos, hagyományos *mérleggel* való hasonlóság által kap értelmet. A

hasonlóság alapját képező megfelelések ebben az esetben a következők: a mérés mint funkció, a két serpenyő (két oldal: aktívák és passzívák), a mérés tárgya (mennyeség). A metonímiában egyetlen idealizált kognitív modellen belüli megfelelés tárható fel. A *parkett* gazdasági szaknyelvi kifejezés esetében a tőzsde és a parkett a *tőzsdei üzletkötés* kognitív modelljébe tarozik, és mivel ezek az entitások (tőzsde, parkett) a tőzsde világáról szerzett tapasztalatainkban egy összefüggő egészet alkotnak és szorosan összekapcsolódnak, a kontiguitás, az érintkezés alapján az egyik entitás helyettesítheti a másikat, esetünkben a parkett a tőzsdét, tehát a részt mondom az egész helyett (l. Szekrényesné Rádi, 2011).

Az elemzett szavakat (10 csak szaknyelvi jelentésű szó + 10 szaknyelvi és köznyelvi jelentéssel is rendelkező szó) egy 55 szóból álló szóasszociációs listán helyeztem el. A listán található első 4 szó a ráhangolódást szolgálja, a többi hívószó – különösen a szaknyelvi és köznyelvi jelentésű szavak esetében lényeges – a szaknyelvi kontextus létrehozását biztosítja. (A továbbiakban a szakirodalomban használatos írásmódnak megfelelően a hívószavakat nagy betűkkel, a válaszsavakat kis, dőlt betűkkel írom.)

A szóasszociációs vizsgálat hívószavai:

VIRÁG, ÉRZELEM, BARÁT, VÁSÁRLÁS, MUNKAHELY, PARKETT, SZÁMLA, ÜZLETÁG, LEÁNYBANK, MÉRLEG, ADÓSSÁG, ADÓALAP, FUTAMIDŐ, TŐKE, FORGALOM, KAMATVÁGÁS, CSÖDVEDELEM, PÉNZ, GAZDÁLKODÁS, OLLÓ, PÉNZROMLÁS, ADÓSSÁGCSAPDA, BANK, ADÓ, PAPÍR, KAMATLÁB, MUNKAHELYTEREMTÉS, EURÓZÓNA, ÁR, FORRÁS, ÁRRÉS, ÜZLETLÁNC, FOLYÓSZÁMLA, HITEL, MUTATÓ, SZÁMLAFORGALOM, KÖLTSÉGVETÉS, PIAC, HITELKERET, MEDVE, ÜZLET, ÁRVERÉS, LÉTSZÁMLEÉPÍTÉS, CÉGBEDŐLÉS, SZEREPLŐK, BEFEKTETÉS, CSÖD, TŐKEÁRAMLÁS, ÁRFOLYAM, BIKÁ, KAMAT, ADÓKULCS, PIACI SZEREPLŐK, ÁLLAMPAPÍR, TŐZSDEPARKETT.

A szemantikai előfeszítést elősegítő szaknyelvi kontextus a szóasszociációs listán a következőképpen valósul meg: A vizsgált köznyelvi és szaknyelvi jelentésű szavakat szaknyelvi kifejezések előzik meg. Például a MÉRLEG szaknyelvi és köznyelvi jelentéssel is bíró szó szaknyelvi kontextusa a szóasszociációs listán a következő: SZÁMLA – ÜZLETÁG – LEÁNYBANK – MÉRLEG. A MÉRLEG hívószót megelőző szaknyelvi kifejezések révén a köznyelvi válaszsavak mellett a szaknyelvi válaszsavak is lehetővé válnak.

A kapott válaszcikkek kezelésében előzetesen két kérdésre kellett választ adni: (i) mit tekintünk önálló válaszcikknak, (ii) mit tekintünk szaknyelvi (gazdasági) válaszcikknak.

(i) Bizonyos variánsokat nem tekintetem önálló válaszcikknak, hanem a legközelebbi invariánsához soroltam: az alaki/formai ingadozásokat megszüntettem (ami a főleg szemantikai alapú eredményinterpretációt nem befolyásolja).

Az adatok értékelésénél bizonyos válaszcikkeket összevontam:

- az egyes- és a többesszámú alakokat:
hívószó: HITELKERET → válaszcik: *lehetőség* – *lehetőségek* egyaránt *lehetőség*;
- ha a válaszcik a hívószó egyik tagjával összetett szót alkot:
hívószó: HITELKERET → válaszcik: *kép* – *képkeret* egyaránt *képkeret*,
hívószó: CSŐDVEDELEM → válaszcik: *eljárás* – *csődeljárás* egyaránt *csődeljárás*;
- a fogalmi különbséget nem tartalmazó variánsokat:
hívószó: MÉRLEG → válaszcik: *kilo* – *kilogramm*;
- a szemantikai-lexikai stílusvariánsokat:
hívószó: MEDVE → válaszcik: *maci* – *mackó*.

(ii) Gazdasági szaknyelvi válaszcikknak tekintetem (Kovács László eljárásához hasonlóan (Kovács, 2011) az alábbi kritériumoknak megfelelő szavakat:

- A szakember (2 fő) szaknyelvi (gazdasági) szónak ítélte.
- A következő szótárakban gazdasági szóként adatolják:
 - (1) Erdei – Fekete – Homolya – Jablonkai – Nagy, 2004. *Angol-magyar tematikus gazdasági szókincstár* Budapest: Aula Kiadó.
 - (2) Hamblock – Wessels – Futász 1995. *Magyar-Német Üzleti Nagyszótár* Budapest: Tudex Kiadó Kft.
 - (3) Brezsnyszky és ts. 1995. *Magyar-Angol, Angol-Magyar Számviteli és Pénzforgalmi Szótár* Budapest: Novorog Kft. és InfoService.
 - (4) Hoffmann Istvánné Dr. 1997. *Magyar-Angol, Angol-Magyar vállalkozói, marketing szótár* Budapest: Novorog.
 - (5) Murphy – Salamon 1998. *Angol-Magyar Üzleti Szójegyzék* 1998. Budapest: Novorog.
- A válaszcik önmagában köznyelvi, de a hívószóhoz kapcsolódva szaknyelvi (gazdasági) összetételt vagy kifejezést eredményez:

hívószó: FORRÁS válaszszó: *saját* → *saját forrás*,

hívószó: ÁRRÉS válaszszó: *verés* → *árverés*.

A kísérletben részt vevő személyek: 100 fő 18-25 év közötti BGF-en tanulmányokat folytató hallgató; 100 fő 18-25 év közötti ELTE BTK-s hallgató. Összesen 200 fő. A mérésben részt vevő személyek létszáma megfelel a statisztikai számításokhoz szükséges létszámnak. Életkoruk (18-25 év) alapján a gyorsaság és a válaszsavak mennyisége tekintetében a szóasszociációban eredményesnek mutatókozó korosztályt képviselik (Gósy, 2005). A felsőfokú intézményben folytatott tanulmányok alapján feltételezhető volt, hogy a mérésben részt vevő személyek a szóasszociációs vizsgálat eredményességét intelligenciájukkal és a világra való nyitottságukkal lehetővé teszik. A BGF-en tanulmányokat folytató hallgatók általános gazdasági, pénzügyi és számviteli tanulmányokat folytattak, az ELTE BTK hallgatói nem látogattak gazdasági tárgyú kurzusokat, a gazdasággal csak a hétköznapi szintjén álltak kapcsolatban: a különbség a két csoport között egyértelműen mérhető.

A szóasszociációs vizsgálat lebonyolítása az alábbi körülmények között történt. Az adatközlők csoportosan, egyetemi, illetve főiskolai tanteremben vettek részt a mérésben. A kérdezett személyek önként és anonim módon működtek közre. A kutatást végző személyként 25 mp-ként egyszer elhangzott hívószóra kértem három bármilyen válaszsavót, ami a kérdezetteknek a hívószó kapcsán észébe jut. Jelen kutatásban csak az első válaszsavót vizsgáltam. A kérdezett személyek írásban (folyóírás) válaszoltak.

Eredmények

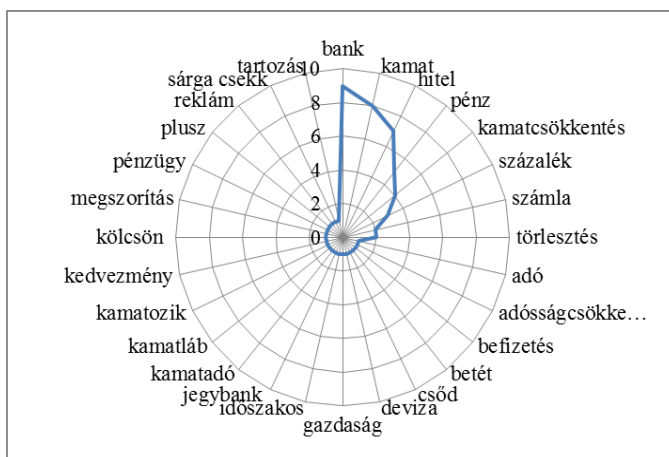
Az adatok elemzését az alábbi kérdések alapján végeztem.

- (a) Hány és milyen asszociációt adott meg az ELTE és a BGF a kettős jelentéshasználatú hívószócsoportban és a csak szaknyelvi jelentéssel rendelkező hívószócsoportban?
- (b) Milyen az ELTE és a BGF szaknyelvi és köznyelvi válaszsavainak aránya?
- (c) Hányféle típusú válaszsavó érkezett a hívószavakra a szaknyelvi (gazdasági) és a köznyelvi kategóriában?
- (d) Hány közös köznyelvi, illetve közös szaknyelvi (gazdasági) válaszsavó érkezett egy adott hívószóra az ELTE és a BGF hallgatóitól?

Jelen tanulmány keretei között a *kamatvágás* „kamatsökkentés” csak szaknyelvi jelentésű és a *mérleg* szaknyelvi és köznyelvi jelentésű szavakra vonatkozó eredményeket mutatom be, e példákkal érzékelhetővé téve a két csoport (csak szaknyelvi jelentésű, illetve szaknyelvi és köznyelvi jelentésű szavak) egészére vonatkozó tendenciákat.

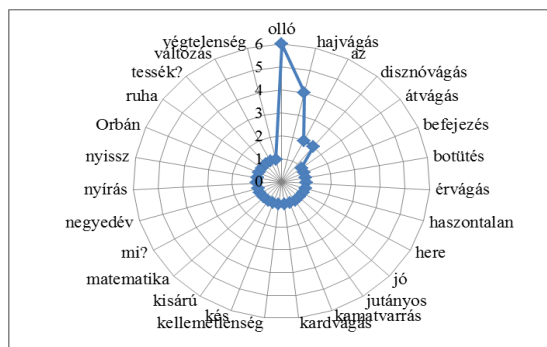
A számadatok elemzése előtt a hívószó és a válaszsavak közötti kognitív funkciót betöltő kapcsolatot az ELTE hallgatóinak válaszai alapján szemléltetem. A következő ábrák a gazdasági szaknyelvi kifejezés (*kamatvágás*, *mérleg*) gazdasági vonatkozású jelentésének és a köznyelvi, forrásjelentésének asszociációs holdudvarát jelenítik meg. Az 1. ábra az ELTE hallgatóinak mint nem szakembereknek a KAMATVÁGÁS ’kamatsökkentés’ hívószóra érkezett szaknyelvi válaszsavait mutatja. A nem szakemberek 100 válaszlehetőségből 60 szaknyelvi választ adtak.

1. ábra. A KAMATVÁGÁS hívószóra érkezett szaknyelvi válaszsavak (ELTE)



A KAMATVÁGÁS szaknyelvi hívószóra a szaknyelvi válaszokon kívül köznyelviak is érkeztek, mégpedig a 100 válaszlehetőségből 37-szer, három esetben egyáltalán nem adtak választ a hallgatók.

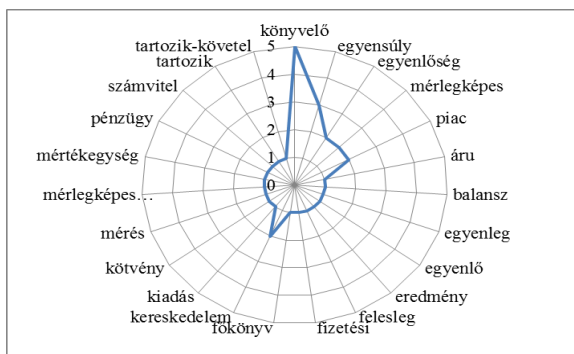
2. ábra. A KAMATVÁGÁS hívószóra érkezett köznyelvi válaszszavak (ELTE)



A köznyelvi válaszszavak és a hívószó kapcsolatát vizsgálva kiszűrhetők azok az elemek, amelyek a *vágás* és a *csökkentés* között létrehozzák a kognitív funkciót betöltő, metaforikus megfeleléseket. Az így kirajzolódó forrástartomány kognitív modelljében fellelhetők azok az entitások, amelyek a *vághatóság* tulajdonságával rendelkeznek (*hajvágás*, *disznóvágás*, *érvágás*, *ruha*), a céltartományban ezeknek a *kamat* felel meg, a forrástartományban megjelent *nyírás* szó pedig a céltartományban *vágásként* „*csökkentésként*” realizálódik. A forrástartomány kognitív modelljében aktiválódott az eszköz is, tehát amivel vágni lehet (*olló*, *kés*, *kard*), a céltartomány azonban ezt nem tette explicitté. Tehát a szóasszociáció nemcsak gazdasági szaknyelvi szinten hívott elő válaszszavakat, nemcsak a szaknyelvi kognitív modellt aktiválta, hanem a metafora forrástartományát is.

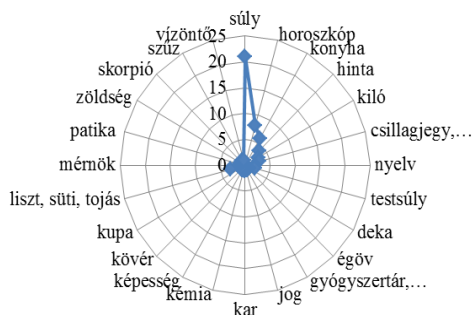
A 3. ábra az ELTE hallgatóinak a MÉRLEG hívószóra érkezett szaknyelvi válaszait mutatja. A lehetséges 100 válaszból 33 esetben érkezett szaknyelvi válasz.

3. ábra. A MÉRLEG hívószóra érkezett szaknyelvi válaszszavak (ELTE)



A következő ábrán a köznyelvi válaszok találhatók. 67 köznyelvi válasz érkezett a 100 lehetőségből.

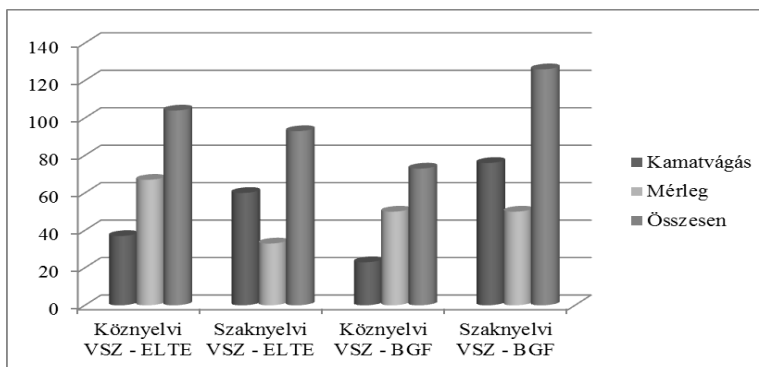
4. ábra. A MÉRLEG hívószóra érkezett köznyelvi válaszszavak (ELTE)



Itt valamennyi válaszszó a forrástartomány részét képezi, melyek különböző megfeleléseket tesznek lehetővé: a forrástartományban ugyanis a mérleg mérés funkciójához kapcsolódóan megjelenik, hogy mit lehet mérni (*zöldség, testsúly* stb.), hol, milyen területen lehet mérni (*konyha, gyógyszertár* stb.); sőt még a mérleg részei is feltűnnek (*kar, nyelv*). Tehát a *mérleg* szó esetében is aktiválódtak azok az elemek, amelyek a köznyelv és a szaknyelv között metaforikus megfelelést tesznek lehetővé.

A mennyiségi szempontokat az 5. ábra jeleníti meg (minden oszlopcsoport első oszlopa a KAMATVÁGÁS, a második oszlopa a MÉRLEG hívószóra érkezett válaszszavak mennyiségét mutatja, a mindenkor harmadik oszlop az előző kettő összege).

5. ábra. Mennyiségi szempontok



A megválaszolendő első két kérdés: Hány és milyen asszociációt adott meg az ELTE és a BGF a kettős jelentéshasználatú MÉRLEG hívószóra és a csak szaknyelvi jelentéssel rendelkező KAMATVÁGÁS hívószóra? Milyen az ELTE és a BGF szaknyelvi és köznyelvi válaszsavainak aránya?

Az adatok alapján a következőket lehet megállapítani:

- (i) A KAMATVÁGÁS hívószó esetében mind az ELTE, mind a BGF hallgatói körében nagyobb arányban érkeztek szaknyelvi hívószavak, mint köznyelvi (ELTE szaknyelvi válasz: 60 – köznyelvi válasz: 37, nincs válasz: 3; BGF szaknyelvi válasz: 76 – köznyelvi válasz: 23, nincs válasz: 1). A MÉRLEG hívószó esetében az ELTE hallgatói nagyobb arányban adtak meg köznyelvi válaszsót, mint szaknyelvi (köznyelvi válasz: 67 – szaknyelvi válasz: 33), a BGF hallgatói fele-fele arányban válaszoltak köznyelvi, illetve szaknyelvi válaszsóval (50:50). Ezek az adatok a KAMATVÁGÁS szakszó erősebb szaknyelvi kötődését igazolják.
- (ii) A BGF hallgatói nagyobb arányban adtak meg szaknyelvi válaszsót, mint az ELTE hallgatói: KAMATVÁGÁS: BGF 76 – ELTE 60; MÉRLEG: BGF 50 – ELTE 33. Ez az arány a szakmai műveltség jelentőségét jelzi.

Tehát az asszociációt két tényező erősen befolyásolta: a hívószó szaknyelvi kötődésének erőssége és az adatközlők szakmai műveltsége. Itt kell megemlíteni azt a szakirodalomból is ismert tényt, hogy az egyéni szókinés különbségeinek forrása nem lingvisztikai tényezőkre vezethető vissza, hanem olyan nyelven kívüli tényezőkre mint az életkor, a biológiai nem és a szakmai műveltség (Aitchison, 2003). Jelen kutatás az életkor tekintetében homogén mintát vett alapul (18-25 év), a nemek vonatkozásában a kutatás egy másik, szójelentésre és szógyakoriságra vonatkozó mérése nem mutatott ki lényeges különbséget a férfiak és a nők által adott válaszok között (l. Szekrényesné Rádi, 2015), a szakmai műveltség szerepét azonban a szóasszociációs mérés egyértelműen érzékelhetővé tette.

A harmadik kérdés, hogy hányféle válaszsótípus érkezett a hívószavakra (KAMATVÁGÁS, MÉRLEG) a szaknyelvi (gazdasági) és a köznyelvi kategóriában (itt csak az összevonásokat vettem számításba) azért fontos, mert az asszociációs holdudvar terjedelme szintén iránymutató lehet a hívószavak begyakorlottsága, meghonosodása vonatkozásában.

1. táblázat. A hívószavakra beérkezett választípusok mennyiségi adatai

Hívószó	ELTE Hányféle köznyelvi válasz	BGF Hányféle köznyelvi válasz	ELTE Hányféle szaknyelvi válasz	BGF Hányféle szaknyelvi válasz
KAMATVÁGÁS	27	16	29	26
MÉRLEG	27	14	24	22

A választípusok alapján továbbra is érvényben marad a KAMATVÁGÁS hívószó gazdasági determináltsága (szaknyelvi válasz: 29+26; köznyelvi válasz: 27+16). Az erősebb gazdasági vonatkozás ellenére azonban a KAMATVÁGÁS hívószó jóval differenciáltabb asszociációs holdudvarral rendelkezik, mint a MÉRLEG hívószó. A kísérletben részt vevő személyek ugyanis ugyanannyi (27), illetve több (16) köznyelvi választípust adtak meg, mint a MÉRLEG esetében. Tehát a szaknyelvi determináltság – a meg nem lévő szakmai ismeretek miatt – elkerülő stratégiát idézhetett elő.

Végül a közös köznyelvi és közös szaknyelvi válaszokat vesszük számba.

2. táblázat. A hívószavakra érkezett közös válaszok mennyiségi adatai

KAMATVÁGÁS közös köznyelvi válaszok		KAMATVÁGÁS közös szaknyelvi válaszok		MÉRLEG közös köznyelvi válaszok		MÉRLEG közös szaknyelvi válaszok	
olló	12	bank	29	súly	53	számvitel	15
változás	4	kamat	17	horoszkóp	12	egyensúly	8
Orbán	2	hitel	12	konyha	7	könyvelő	6
		pénz	11	kiló (kilo- gramm)	4	fizetési (mérleg)	4
		csökkentés	8	testsúly	3	eredmény	3
		kamat- csökkentés	6			mérés	3
		százalék	5			egyenlőség	3
		kedvezmény	5			tartozik	3
		törlesztés	4			egyenlő	2
		pénzügy	3			pénzügy	2
		tartozás	2				
	18/20 0		10 2/2 00		79/20 0		49/20 0

A közös válaszszavak továbbra is igazolják a KAMATVÁGÁS hívószó erősebb szaknyelvi (szaknyelv: 102, köznyelv: 18) és a MÉRLEG hívószó

erősebb köznyelvi (köznyelv: 79, szaknyelv: 49) kötődését. Mit jelent ez, ha az eddigi szempontok alapján mindig kiütközött az ELTE és a BGF szakmai műveltsége közötti különbség, tudniillik a szakmai válaszok és választípusok túlsúlya a BGF javára? Az eredmény – az erősebb szaknyelvi kötődésű KAMATVÁGÁS szó közös szaknyelvi válaszainak nagy aránya – a mérésben részt vevő nem szakember és szakember személyek közel azonos iskolázottságával és a világra való nyitottságával függhet össze.

Konklúzió

Összességében megállapítható, hogy a csak szaknyelvi jelentéssel bíró metaforikus vagy metonimikus szerkezetű szakszavak és a kontextustól függő köznyelvi és szaknyelvi jelentéssel is rendelkező szavak kettős lexikai hozzáférése kimutatható a gazdaságot tanuló és a gazdasággal nem foglalkozó hallgatók körében végzett szóasszociációs vizsgálat alapján. Ezt igazolják a köznyelvi és szaknyelvi válaszsavak mennyiségét, azok arányát, típusát és a nem szakember és a szakembernek tanuló adatközlők közös válaszsavait vizsgáló elemzések. A szakembernek tanuló szaknyelvi és köznyelvi választ is tud adni, a nem szakember, ha nem képes szaknyelvi asszociációra, köznyelvi választ ad. A szakembernek tanuló tehát megfelelően rugalmas képzetársítási képességgel ki tud lépni a gazdasági szaknyelvi keretből, a nem szakember pedig a szakmai ismeretek híján képes kerülőútként a szaknyelvi metaforák és metonimiák köznyelvi forrásához folyamodni. Ebben mindkét csoport esetében fontos szerepet játszott a lexikai szintű szaknyelvi tudatosság (lexical awareness). A nyelvi tudatosság, ahogy Adamikné Jászó Anna (2006:147) fogalmaz *„egy ösztönös képesség, melynek segítségével megfigyeljük és analizáljuk a nyelvet. ... Ennek a képességnek a lényege a forma észrevétele, a tartalom és a forma szétválasztása, ugyanakkor együtt tartása, egységben látása.”* A mérés eredményei alapján nemcsak a szakembernek tanuló, hanem a nem szakember is képes volt egyfajta intuitív analízisra. Ez azért nagyon fontos, mert gazdasági szempontból a nem szakember is piaci/gazdasági szereplő. Ez a nyelvi tudatosság feltétele és következménye is a nem szakemberek mindennapi gazdasági tevékenységeinek (vásárlás, hitelfelvétel). A válaszsavak milyenségét elsősorban a válaszadók szakmai műveltsége és a hívószavak szaknyelvi kötődésének erőssége határozta meg. Ezenkívül fontos tényező az iskolázottság, az életkor. A mérésben részt vevő csoportok (BGF, ELTE) iskolázottságukat és

életkorukat tekintve homogénnek tekinthetők, hiszen valamennyien felsőoktatási intézményben tanultak, és 18-25 év közötti fiatalok voltak. Ez a közös sajátosságuk a szakmai műveltségből eredő különbségeket bizonyos esetekben kiegyenlítette (l. közös válaszsavak).

Alkalmazási lehetőségek

A fenti eredmények több területen is alkalmazhatók: a szaknyelvoktatásban, anyanyelvi órákon szövegértés fejlesztésénél, gazdasági ismeretterjesztő műsorokban, a marketingen belül a kommunikációs politika területén (reklám), a szónoki beszéd megalkotásánál, újságírói nyelvi szemlélet alakításánál.

Szaknyelvoktatás keretében motiválttá lehet tenni egy szakkifejezés jelentését azáltal, ha felfedjük a metaforikus és metonimikus szerkezetű szakkifejezések forrástartományát, illetve idealizált kognitív modelljét (IKM-ét). A tanár elmagyarázhatja, hogy a *medve* „csökkenő árfolyamok” jelentése, a *bika* „növekvő árfolyamok” jelentése a két állat harcmódorával függ össze, a medve lefelé nyomja az ellenfelét, a bika pedig felökleli a szarvával (The Wall Street Journal, 1990). Az anyanyelvi órákon azért fontos az általánosabb szaknyelvi szövegek tanulmányozása és a szakkifejezések jelentésének motiválttá tétele (a metafora forrástartományának, illetve a metonímia IKM-ének tudatosítása), mert minden állampolgár gazdasági szereplő, tehát ha nem is a szaksajtó, de egy napilap gazdasági rovatát érteni kell: például a *piac kiszögellései* kifejezés esetében értelmezni kell a *kiszögellései* szót. Hogyan alkották meg a nyelvhasználók a vizuális élmény alapján – a grafikonon ábrázolt kirívóan magas vagy alacsony értékek alapján – ezt a metaforát? A gazdasági ismeretterjesztő műsorokban a szakkifejezések értelmezésénél lehet hasznosítani a fenti ismereteket: például az *adósságcsapda* szó esetében mit is tekintünk gazdasági szempontból csapdának.

A fenti alkalmazási lehetőségek egyrészt Arisztotelész azon gondolatát igazolják, hogy „*A jó metafora a tanulás legfontosabb eszköze, mivel röviden új ismereteket közöl: új felismerésre készítet.*” (idézi Adamikné, 2006:447). Tehát a gazdasági szaknyelvi metaforák és metonímiák értelmezésével egyben gazdasági és gazdasági szaknyelvi szemléletre is szert tesz a gazdaság nyelvét tanuló. Másrészt a fenti alkalmazások arra is bátorítják a gazdasági nyelvet tanulót, hogy merjen találgatni, hipotéziseket és jelentést alkotni. Ez utóbbi megközelítés Kenneth Goodman olvasással kapcsolatos alapelveivel érintkezik. „*Az olvasók jelentést alkotnak miközben olvasnak. Előzetes tudásukat és*

tapasztalatukat használják fel a szöveg értelmezéséhez. Az olvasó jósol (predict), ... találgat (guess) vagy hipotéziseket alkot arról, hogy mi fordulhat elő a szövegben. ... A hatékony olvasás a jelentés alkotása (making sense)” (Adamikné, 2006:175). Természetesen az ily módon megalkotott gazdasági jelentés ellenőrizendő, azonban a fenti módszer kialakíthat a nyelvhasználóban egyfajta gazdasági szaknyelvi látásmódot, gondolkodásmódot. Nem utolsósorban motiválttá teszi a jelentést.

A marketing, a reklám területén is ki lehet használni a kettős lexikai hozzáférésből adódó szójáték lehetőségét, amelynek segítségével a köznyelvi és szaknyelvi jelentés egyidejű aktiválásával többletjelentéshez lehet jutni. Például: *Válassza az X bankot! Mi kimenekítjük az adósságcsapdából!; Evezzen nyugodt vizeken! Nálunk nincs árfolyam-ingadozás.* (Példák: Szekrényesné Rádi É.). A forrástartomány motiválása nemcsak valós információk közvetítését szolgálja, hanem az adott célcsoport figyelmét is felkelti.

A szónoki beszéd megalkotásánál fontos megkülönböztetni az alakzatokat, amelyek nyelvi műveletek eredményei, és a trópusokat (szóképeket), amelyek kognitív műveleteken alapulnak. A gazdasági szaknyelvi kifejezések trópusok, kognitív célokat szolgálnak, nem díszítő elemek. Egy gazdaságpolitikai témájú szónoki beszéd megalkotásánál ezt figyelembe kell venni. *Miért dőlnek be a bankoknak, amikor bedőlnek a hitelek?* – kérdezheti a lázító szónok elégedetlen hallgatóságától. A *hitelek bedőlnek* egy szaknyelvi kifejezés, a *bedőlni valakinek* pedig stilisztikailag járul hozzá a szöveg tartalmához. (Példa: Szekrényesné Rádi É.)

Hivatkozások

- Aitchison, J. (2003): *Words in the Mind*. Blackwell: Malden-Oxford
- Adamikné Jászó, A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó: Budapest
- Gósy, M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó: Budapest
- Heltai, P. (2006): Szakmai kommunikáció és szaknyelv. In: Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua-2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban*. Center Print Nyomda: Debrecen
- Kertész, A. (2001): *A nyelvészet metaforái*. <http://mta.hu/cikkek/szekfoglakok-117271>
- Kiefer, F. (2007): *Jelentéelmélet*. Corvina Kiadó: Budapest
- Kovács, L. (2011): *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Kövecses, Z. (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2006): Szaknyelv. In: Kiefer, F. (szerk.) (2006): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Lengyel, Zs. (2012): *Szóról szóra*. Gondolat Kiadó: Budapest

- The Wall Street Journal. Guide to Understanding Money & Market. (1990) by ACCESSPRESS Ltd. and Siegel&Gale, Inc.
- Szekrényesné Rádi, É. (2011): A gazdasági sajtó metaforái. In: Lengyel, Zs. – Navracsics, J. (szerk.) (2011): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II.* Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Szekrényesné Rádi, É. (2015) *A magyar gazdasági szaksajtó (2010-2013) kognitív nyelvészeti elemzése.* [http://docplayer.hu/1762152-Doktori -disszertacio](http://docplayer.hu/1762152-Doktori-disszertacio)

Vargáné Kiss Katalin
Széchenyi István Egyetem
Idegen Nyelvi Oktatási Központ

A pénzügyi terminológia fordításának néhány aspektusa

A pénzügyi világ globalizálódásának eredményeként azzal szembesülhetünk, hogy az új pénzügyi fogalmak megnevezése többnyire angol nyelven történik. Ennek következtében egyre nagyobb igény mutatkozik az angol nyelvű pénzügyi terminusok magyar nyelvű fordítására. A közelmúlt globális gazdasági eseményei (pénzügyi válság, bankfelügyelet, kockázatkezelés) olyan terminusok megteremtését eredményezte, melyek átvétele, ismerete és használata a szakembereken kívül az átlagember számára is fontossá vált. A tanulmány a következő kérdésekre keresi a választ. (1) Milyen elméleti alapot nyújtanak a terminológiai kutatások a fordítástudomány számára? (2) Hogyan illeszkednek az új terminusok a pénzügyi terminológia fogalmi rendszerébe? (3) Mely problémák vetődhetnek fel az új fogalmak célnyelvre történő átültetése során? A tanulmányban bemutatott példák a pénzügyi válság és a hitelezési kockázat fogalmához kapcsolódnak.

Kulcsszavak: *lexikai kölcsönzés, fogalom, terminus, pénzügyi terminológia, fordítástudomány*

Bevezetés

Napjainkban a tudomány és technika soha nem látott fejlődésének, illetve a globalizációnak köszönhetően a fordítási munkák nagy részét elsősorban szakfordítások teszik ki. A terminológia és a fordítástudomány kapcsolatának alkalmazott nyelvészeti vizsgálata az alkalmazott nyelvészet egyik fontos kutatási területe. E két önálló, viszonylag új tudományterület számos hasonlóságot mutat, hiszen mindkettő kognitív, kommunikációelméleti és nyelvészeti alapon nyugszik, ugyanakkor tárgyában különbözik. Míg a terminológia egy adott szakterület terminusaival foglalkozik, a fordítástudomány középpontjában a fordítási folyamat áll. Cabré (2010) azonban rámutat, hogy a terminológia által nyújtott ismeretek elengedhetetlenek a szakfordításhoz, hiszen megkövetelik a terminológiai munkát, azaz egy szakterület terminusainak gyűjtését, rendszerezését. A szakfordítók számára az egyik legnagyobb kihívás, hogy létezik-e a fordítandó terminus célnyelvi megfelelője, illetve, hogy sikerült-e azt az adott szakszókincsből kiválasztani, mennyire ekvivalens a célnyelvi terminus a forrásnyelvvél, továbbá milyen megoldásokat lehet alkalmazni célnyelvi megfelelők hiánya esetén.

A 2008-as pénzügyi válság, illetve annak máig nyomon követhető hatása számos példával szolgál, milyen fordítási megoldások

alkalmazhatók, illetve ezek által hogyan gazdagodott a magyar pénzügyi terminológia, valamint az új fogalmak milyen formában vannak jelen nyelvhasználatunkban.

Lexikai kölcsönzésekről

Az új fogalmak megjelenése és elnevezése természetszerűen vonja maga után egy adott nyelv (szak)szókincsének bővülését. Ennek egyik módja, hogy az új fogalmak megnevezésére létrehozott terminusok lexikai kölcsönzés során kerülnek be a nyelvbe, mely folyamatot egyfajta nyelvi szükséglet vált ki. A szakirodalom (Myers-Scotton, 2002) ezt kulturális kölcsönzésnek (cultural borrowing) írja le megkülönböztetve az alapszókincsből történő átvételtől (core borrowing), amikor lexikai kölcsönzésre úgy kerül sor, hogy a fogalom a célnyelvben már létezik, az átvétel az átadó nyelv presztízsének köszönhetően jön létre.

Az elmúlt negyedszázadban végbe menő gazdasági és politikai fejlődése alapján a magyarnak mint átvevő nyelvnek a szerepe jelentősen megnőtt. Az idegen (főként angol nyelvű) szavak kölcsönzése a magyar nyelven kívül mindazokra az országokra is jellemző, ahol az 1990-es évek elején rendszerváltozás ment végbe. Néhány kivételtől eltekintve, a legtöbb európai ország nemzeti nyelve is az angol nyelv befolyása alá került.

A nyelvi kölcsönzések tudományos szintű vizsgálata mind a külföldi (Haugen, 1950; Weinreich, 1979; Aitchinson, 2001; Myers-Scotton, 2002; Haspelmath, 2009), mind a magyar (Rot, 1991; Mínya, 2003; Benő, 2008) nyelvészeti kutatásokban jelentős helyet foglal el. A konkrét példák vizsgálata előtt tekintsük át az elemzés során használatos nyelvészeti terminusokat. A **kölcsönzés (borrowing)** terminus egyrészt az átvett elemet (kölcsönszót), másrészt az idegen elem átvételét jelenti, legyen az akár fonológiai, grammatikai vagy lexikai átvétel. A kölcsönzés során leggyakrabban és legkönnyebben azok az elemek kerülnek át, amelyek nem befolyásolják az átvevő nyelv szerkezetét (Aitchinson, 2001). Amennyiben az átvett elem elterjed és meghonosodik, külső formája az átvevő nyelv nyelvtani és fonetikai szabályaihoz illeszkedik, a kölcsönszót **jövevénytáznak (loanword)** tekintjük. Az **idegen szavak (foreign words)** azokat a szavakat jelölik, amelyek külső alakja megőrzi a forrásnyelv helyesírását, illetve amelyek esetében az idegen eredetet a beszélő még érzékeli. Ennek ellenére, nem tűnik mindig olyan egyértelműnek a jövevénytázzavak és az idegen szavak közötti

megkülönböztetés, különösen, ha az átvétel óta csak rövid időszak telt el, ezért a jelen dolgozat nem is vállalkozik a teljes megkülönböztetésre.

Neologizmusok

A dolgozatban bemutatott kölcsönszavak nagy része **neologizmusnak (neologisms)**, azaz olyan szónak is tekinthető, amely a nyelvben egy új jelenséggel kapcsolatban jelent meg. Számtalan neologizmus **tükörfordítás** vagy **kalk (loan translations or calques)** formájában fordul elő oly módon, hogy az átadó nyelv egy adott terminusnak csak a szemantikai összetevőit kölcsönzi, amelyek ezután szó szerinti fordításban kerülnek át az átvevő nyelvbe. A tükörfordítások mellett gyakran fordulnak elő **hibrid kölcsönszavak (hybrid borrowings)** vagy ún. **részfordítások (loan blends)**, amelyek az idegen minta valamely elemét mindig megőrzik (bővebben Lanstyák, 2006).

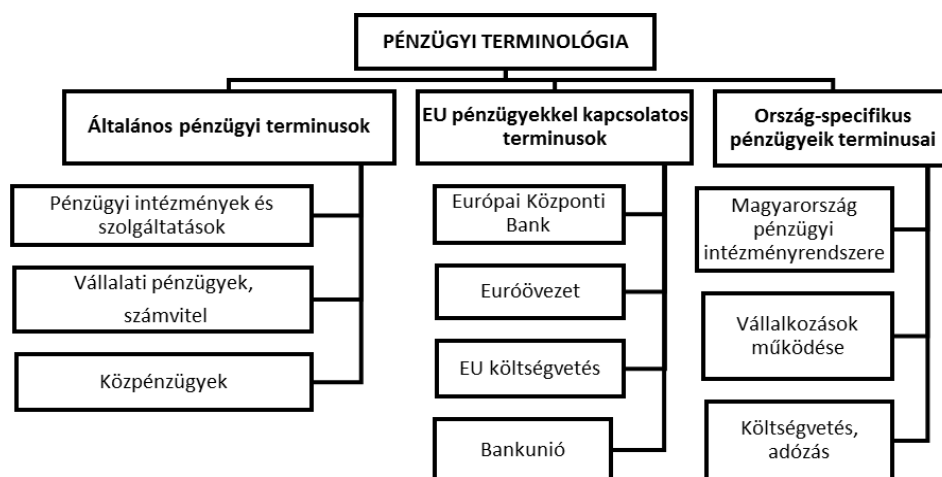
Neologizmusnak azokat az új szavakat, kifejezéseket, jelentésárnyalatokat, nyelvtani formákat tekintjük, amelyekkel nemzeti nyelvünk állandóan gazdagodik (Molnár – Vass, 1989). Cabré (1999) a lexikai kölcsönzés során átvett neologizmusoknak két fajtáját különbözteti meg, a **köznyelvi neologizmusokat**, illetve a **szaknyelvi neologizmusokat**. A terminológiai neologizmusnak is nevezett – a dolgozat témájául is szolgáló – szaknyelvi neologizmusok sokkal állandóbbak, mint a köznyelvi neologizmusok, hiszen a megnevezés szükségessége hívta őket létre, ezért a terminusokra jellemző tulajdonságokat is magukon viselik.

A terminusok fordítása külön kihívást jelent a fordítóknak. mivel vagy hasonló kifejezések közül kell a legmegfelelőbbet kiválasztaniuk, vagy új szót kell létrehozniuk, vagy körülírást kell alkalmazniuk, azaz Sager (2004) szerint terminológusok szerepét kell vállalniuk. Az adott szakterület, illetve tudományág célnyelven történő tanulmányozása legtöbbször segít a megfelelő terminus felkutatásában. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a szakterületek, illetve tudományágak hagyományai és fejlődési vonalai eltérést mutathatnak a forrásnyelvben és a célnyelvben, ezért nem mindig áll rendelkezésre a keresett terminus a célnyelvben. A fordítók csak akkor képesek a célnyelvben a legmegfelelőbb terminust megtalálni, illetve új terminust alkotni, ha teljesen értik a forrásnyelvi szót, ennek hiányában legtöbbször szó szerinti fordítást (tükörfordítást) alkalmaznak.

A pénzügyi terminológia

A pénzügyi terminológia vizsgálatához elengedhetetlen a tudományág és a hozzákapcsolódó szakterületek fogalmi rendszerének ismerete. A fogalmak jelölésére terminusokat használunk. Az általános pénzügyi terminusok (1) pénzügyi intézmények és szolgáltatásaik leírására vonatkoznak, (2) vállalatok pénzügyeivel és számvittel kapcsolatosak, (3) továbbá közpénzügyekre – mint államháztartás és adózás – használatosak. A általános pénzügyi terminusok mellett találjuk az Európai Unió pénzügyeivel kapcsolatos terminusokat, amelyek az Európai Központi Bank, az euróövezet, az EU költségvetése és a bankunió fogalmait ölelik fel. Ezen kívül egy adott ország, pl. Magyarország pénzügyi intézményrendszerével, költségvetésével, az országban működő vállalkozásokkal kapcsolatos terminusok szintén a pénzügyi terminológia részét képezik (1. ábra – következő oldal).

1. ábra. A pénzügyi terminológia felépítése
(Saját szerkesztés)

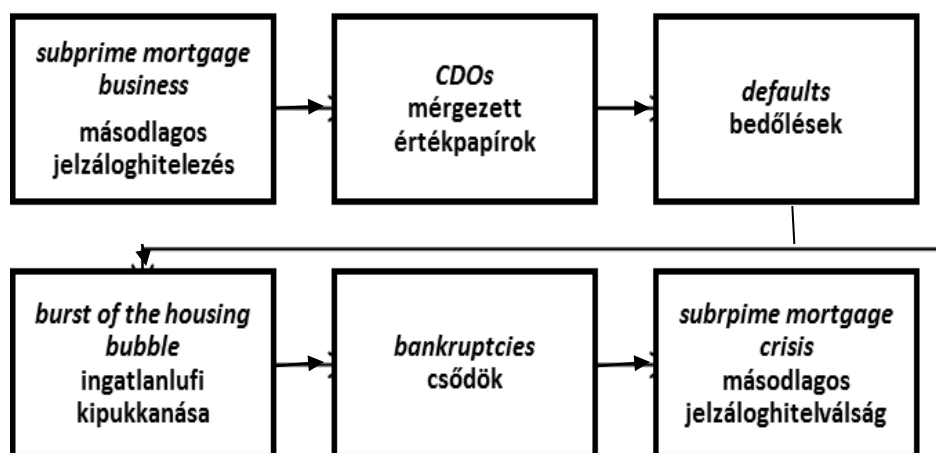


A pénzügyi piacok globalizációja, a közelmúlt pénzügyi válsága, majd az azt követő intézkedések új fogalmakat eredményeztek, amelyek megnevezésére angol nyelvű terminusokat használnak. Ezen terminusok kiváló alapot teremtenek annak elemzésére, hogy a fordítások során ezek a terminusok milyen formában kerültek át a magyar nyelvbe. Ennek megjelenítéséhez először azt mutatjuk be, hogy az új terminusok hogyan illeszkednek a megfelelő fogalmi rendszerbe.

A pénzügyi válsággal kapcsolatos terminológia

A válsággal kapcsolatos terminológiát három lépésben szemléltetjük. Először azokat a terminusokat vizsgáljuk, amelyek a válság kialakulásához vezettek, majd a válságkezeléssel kapcsolatos terminusokra összpontosítunk figyelembe véve a kockázatkezeléssel kapcsolatos általános terminusokat és az EU kockázatkezelési politikájával kapcsolatos megnevezéseket. A válság kialakulását a következő fogalmak ok-okozati összefüggésével mutatjuk be (2. ábra).

2. ábra. A válság kialakulásával kapcsolatos fogalmak ok-okozati összefüggéseinek bemutatása (Saját szerkesztés)



A **subprime (másodlagos) jelzáloghitelezés** növekedése az 1990-es évek közepétől kezdődött az USA-ban. A subprime jelzáloghitelt olyan ügyfelek veszik igénybe, akik általában átlag alatti hitelminősítéssel rendelkeznek, mivel nincs rendszeres, időben történő hiteltörlesztési teljesítéseket igazoló hiteltörténetük, ellentétben a prime hitelezéssel, amely kiemelkedő hitelképességgel rendelkező ügyfeleknek kínál hiteltermékeket. A subprime hitelek a 2004–2006 közötti időszakban az új hitelek 40%-át tették ki.

A **CDO (collateralised debt obligations)**, magyarul adósságfedezetű kötelezettségek olyan értékpapírok, amelyek mögött más befektetések, például jelzáloghitelek vagy kötvények állnak fedezetként. A CDO tehát arra szolgál, hogy más befektetések egybecsomagolása révén új értékpapír jöjjön létre. A CDO-k rendkívül komoly szerepet játszottak a

világgazdasági válság kialakulásában, hiszen sok esetben azok fedezetét a kockázatos jelzáloghitelek szolgálták, amelyek bedőlése pont a CDO-k következtében történt. (http://www.mfor.hu/cikkek/makro/A_JP_Morgan_is_becsapta_ugyfeleit.html). Fontos azonban megjegyezni, hogy a pénzügyi piacok fejletlensége miatt Magyarországon nem terjedtek el azok a strukturált pénzügyi termékek (COD-k), amelyek járványszerűen fertőzték végig a világot, és a bennük elrejtett kockázatok felszínre jutásával mindenütt súlyos rombolást okoztak (Király – Nagy – Szabó, 2008).

A buborék felfújó hólyag, ami kidurran. Mindig nagyobb összeomlások után terjed el a kifejezés használata. A buboréknak nincs sztenderd meghatározása, ugyanakkor mindegyik buborék egyformának tűnik, mivel hasonló átalakuláson megy át. Minden buborék valamelyest a valósághoz kapcsolódik. Kindleberger (2000) szerint gyakran az új, az addig megszokottól eltérő folyamatok mindenkit lázba hoznak. Az okos befektetők felismerve a változásokat, elkezdnek befektetni. A kialakuló buborék a meggyőző retorika következtében egyre növekszik. A 2000-es évek ingatlanpiaci fellendülését segítette az olcsó hitel. Az eufória időszakában mindenki biztos benne, hogy hasznot húz abból, ha jó helyen vesz ingatlant vagy bizonyos szektor részvényeibe fektet. A bennfentesek elkezdnek eladni. Az eladások következtében a részvényárfolyamok és ingatlanpiaci árak zuhanni kezdenek. A lufi kipukkad és a túlfűtött vételt a pánikszerű eladás váltja fel. Az összeomlást visszatetszés, undor váltja fel. A pénzüket elvesztő befektetők bűnbakot keresnek és másokat hibáztatnak, hogy részesei voltak a buborékoknak. (<http://www.pragcap.com/anatomy-of-bubbles-and-crashes/>)

A fogalmi háttér bemutatása után a terminusok magyar nyelvű fordításait szemléltetjük.

subprime mortgage business

- *másodlagos jelzáloghitelezés* – tükörfordítás
- *subprime hitel* – hibrid
- *másodrendű¹ jelzáloghitelezés* - tükörfordítás

¹ Király Júlia a subprime magyar megfelelőjére nem a korai magyar újságírásban elterjedt és tökéletesen félrevezető másodlagos jelzöt javasolja, hanem a másodrendű jelzöt. Mint ahogy a legkedvezőbb vagy elsőrendű hiteladósok a prime ügyfelek, ennek megfelelően a nem elsőrendű adósok, a másodrendű adósok a subprime ügyfelek. (Király, 2008:573)

collateralised debt obligations (CDOs)

- *adósságfedezetű kötelezettségek* – tükörfordítás
- *mérgezett értékpapírok* [toxic securities] – körülírás, jelentésbővítés
- *CDO* – angol nyelvű rövidítés
- *fedezett adósságkötelevények (COD)* – tükörfordítás, angol nyelvű rövidítés (Király, 2008)

mortgage default

- *jelzáloghitel nemfizetése* – tükörfordítás
- *fizetéseképtelenség* – általánosítás
- *hitel bedőlése* – metaforikus kifejezés

burst of the housing bubble

- *ingatlanlufi kipukkanása* – tükörfordítás konnotatív jelentéssel
- *ingatlanpiaci buborék kipukkanása* – tükörfordítás betoldással
- *ingatlanbuborék kipukkanása* – tükörfordítás betoldással

subprime crisis

- *jelzálogválság* – tükörfordítás általánosítással
- *másodlagos jelzáloghitel-válság* – tükörfordítás betoldással
- *másodlagos jelzálogpiaci válság* – tükörfordítás betoldással
- *subprime válság* – hibrid
- *hitelpiaci válság* – tükörfordítás általánosítással

A bankunió létrehozásával kapcsolatos terminusok

A 2008-as pénzügyi válság az Európai Unióban az euróövezet válságát eredményezte. Mivel egyre több euróövezeti tagállam (Görögország, Spanyolország, Ciprus) szorult pénzügyi segítségnyújtásra, hatékony megoldást kellett találni a tovagyrúzó hatások elkerülésére. A pénzügyi nehézségekkel küzdő euróövezeti országok megsegítésére hozták létre 2012-ben az Európai Stabilizációs Mechanizmust (ESM), mely azonban a pénzügyi segítségnyújtás igénybevételét szigorú követelményekhez köti (<http://www.esm.europa.eu/index.htm>).

Az euróövezeten belüli banki tevékenységek szabályozására meg kellett teremteni a bankunió létrehozásához szükséges intézményrendszert. Az első lényeges elem az egységes felügyeleti mechanizmus (SSM), amely az Európai Központi Bankot a közvetlen bankfelügyeleti szerv szerepével ruhazza fel annak biztosítására, hogy Európa legnagyobb bankjait közös szabályok alapján, független módon ellenőrizzék. A második fő elem az egységes szanálási mechanizmus (SRM), amely a legrosszabb eshetőségre – konkrétan a bankok csődjére – való felkészülésért felelős annak

biztosítása érdekében, hogy a helyzetet rendes körülmények között, az adófizetők számára minimális költségek mellett meg lehessen oldani. Az egységes felügyeleti mechanizmus (SSM) 2014 novembere óta működik, az egységes szanálási mechanizmus (SRM) pedig 2016 januárja óta. Az euróövezet tagjai automatikusan tagjai a bankuniónak is, míg más tagállamok önként pályázhatnak a tagságra. (http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/hu/displayFtu.html?ftuId=FTU_4.2.4.html)

Az alábbiakban a banki szabályozás és a bankunió fogalomköréhez kapcsolódó terminusok magyar nyelvű megfelelőit mutatjuk be.

European Stability Mechanism (ESM)

- *európai mentőalap (ESM)* – átfogalmazás általánosítással, angol nyelvű rövidítéssel
- *állandó válságkezelési alap, az ESM* – átfogalmazás konkretizálással, angol nyelvű rövidítéssel
- *ESM* – angol nyelvű rövidítés
- *Európai Stabilizációs Mechanizmus (ESM)* – tükörfordítás angol nyelvű rövidítéssel
- *Európai Stabilitási Mechanizmus (ESM)* – tükörfordítás angol nyelvű rövidítéssel

Single Supervisory Mechanism (SSM)

- *egységes bankfelügyeleti mechanizmus* – tükörfordítás betoldással
- *egységes bankfelügyelet* – tükörfordítás kihagyással
- *egységes bankfelügyeleti mechanizmus (SSM)* – tükörfordítás betoldással és angol nyelvű rövidítéssel
- *Európai Egységes Bankfelügyelet (SSM)* – tükörfordítás betoldással és angol nyelvű rövidítéssel
- *egységes euróövezeti bankfelügyelet (angolul: Single Supervisory Mechanism, SSM)* – tükörfordítás konkretizálással, az angol terminussal és annak rövidítésével

Single Resolution Mechanism (SRM)

- *egységes bankszanálási mechanizmus (SRM)* – tükörfordítás betoldással és angol nyelvű rövidítéssel
- *egységes szanálási mechanizmus* – tükörfordítás

- *egységes banki válságkezelési rendszer (SRM)* – körülírás konkretizálással és angol nyelvű rövidítéssel (Móra, 2013:334)²

bail-out

- *mentőöv* – célnyelvi terminus általánosítással
- *mentés* – célnyelvi terminus általánosítással
- *kimentés (bail-out)* – célnyelvi terminus általánosítással, angol nyelvű megfelelővel
- *a pénzügyi rendszert az összeomlástól megmentő kimentések, bail-outok* – körülírás definíció formájában és angol idegenszó

bail-in

- *belső mentés* – célnyelvi terminus jelentéskonkretizálással
- *házon belül végre lehet-e hajtani a szanálást (ez a bail-in)* – körülírás és angol idegenszó
- *bankok belső feltőkésítése* – körülírás konkretizálással
- *belső feltőkésítési mechanizmus* – körülírás konkretizálással és betoldással
- *a hitelezők veszteségrendezésbe való bevonása (bail-in)* – körülírás és angol idegenszó (Móra, 2013:326)
- *bail-in* – angol idegen szó

A hitelkockázattal kapcsolatos terminusok

A pénzügyi válság kialakulásához nagymértékben járultak hozzá a kockázatkezelésben fellelhető hiányosságok. Egy pénzintézet szempontjából a legjelentősebb kockázatok közé a hitel-, kamatláb-, likviditási és devizaárfolyam-kockázat tartoznak. A bankok kockázatkezelési gyakorlatában különösen nagy hangsúlyt kapott a hitelkockázat mérséklése, melynek hiányában a hitelfelvevő nemteljesítése esetén a bankokat az eddigieknél is nagyobb pénzügyi veszteség érte volna.

A pénzügyi intézmények kockázatkezelési politikája megerősödött, a kockázatkezelési folyamatok szigorúbbá váltak. Az intézmények a lakossági és a vállalati üzletágban eltérő módon építették be a kockázatkezelési folyamataikba a válságból levont tanulságokat. A lakossági üzletág esetében a legnagyobb mértékű szigorítás a bírálati

² A „resolution” fogalmat a hivatalos fordítás és a magyar jogszabály „szanálás”-ként használja. Móra (2013:334) a szanálás, a válságrendezés és a válságkezelés fogalmakat szinonimaként használja.

szempontokban és a megkövetelt fedezet mértékében mutatkozott; ezzel párhuzamosan a követeléskezelési folyamatok is megerősödtek.

A mai jelzálog-hitelezés egyik legfontosabb jellemvonása, hogy az ügyfél által felvenni kívánt hitelnek mekkora hányada biztosított ingatlanfedezettel. Ezt a viszonyt fejezi ki az úgynevezett **LTV (loan-to-value ratio – hitel/fedezet)** aránya. Minél kisebb ez az arány, annál kisebb kockázatot visel a bank a hitelnyújtással. A 70-75 %-os LTV arány már magas kockázatot jelent a kereskedelmi bankok számára. Az így vállalt kockázatban a hitelkockázat (vagyis az adós nem fizetésének kockázata) valamint a fedezetül felajánlott ingatlan forgalmi értékének változásából adódó kockázat is megjelenik. Elméletileg tehát a fedezetül felajánlott ingatlan forgalmi értékének (más értelmezések szerint likvidációs értékének) 70%-tól magasabb hitelösszeg folyósítása magas kockázatot jelent. (Gál, 2013)

A válság hatására az intézmények kockázati étvágya csökkent a lakossági szegmensben. A kockázatok számszerűsítése, azaz a **PD (probability of default – nemteljesítési valószínűség)** és **LGD (loss given default – nemteljesítéskori veszteségráta)** **számítások** mindegyik banknál szerepet kapnak (Kalfmann, 2010). Az **LGD** az a mutató, amely megmutatja, hogy a kockázatvállalásnak várhatóan mekkora hányada nem térül meg a bank számára, azaz a nemteljesítés esetén várható veszteség. A **PD** az ügyfél bedőlésének valószínűsége egy éves időhorizonton számítva (Paulovics, 2005:64).

A fenti terminusok célnyelvi megfelelőire az alábbi megoldások használatosak.

LTV ratio (loan-to-value ratio)

- *a hitelösszeg ingatlanpiaci/forgalmi értékéhez viszonyított aránya – körülírás*
- *hitelfedezeti ráta – tükörfordítás*
- *hitelfedezeti érték – tükörfordítás*
- *a hitel/fedezet aránya – tükörfordítás*
- *hitelfedezeti arány (LTV) – tükörfordítás angol nyelvű rövidítéssel*
- *LTV arány – hibrid*

PD (probability of default)

- *nemteljesítési valószínűség – tükörfordítás általánosítással*
- *nemteljesítés valószínűsége (PD) – tükörfordítás általánosítással és angol nyelvű rövidítéssel*
- *nemfizetés valószínűsége – tükörfordítás konkretizálással*

- *fizetéseképtelenség valószínűsége* – tükörfordítás konkretizálással
- *default ráta* – hibrid
- *bedőlési valószínűség (Probability of Default – PD)* – tükörfordítás angol nyelvű megfelelővel és rövidítéssel (Paulovics, 2005:64)

LGD - (loss given default)

- *bedőlés esetén várható veszteség (Loss Given Default – LGD)* – körülírás angol nyelvű megfelelővel és rövidítéssel (Paulovics, 2005: 64)
- *nemteljesítéskori veszteségráta (LGD)* – körülírás angol nyelvű rövidítéssel
- *mulasztás esetén várható veszteség (Loss Given Default – LGD)* – körülírás általánosítással, angol nyelvű idegenszóval és rövidítéssel
- *nem teljesítés esetén bekövetkező veszteség (loss given default – LGD)* – körülírás
- *nem teljesítés esetén a veszteség átlagos mértéke* – körülírás (<https://www.mnb.hu/letoltes/2012-5>)

Konklúzió

A fenti példák híven tükrözik, hogy a definiált terminusok magyar megfelelői tükörfordítások a forrásnyelvi megfelelővel, illetve rövidítéssel vagy anélkül, részfordítások (hibridek), megőrizve a forrásnyelvi terminus egy részét vagy körülírások. Szakterület-specifikus célnyelvi terminusok csak ritkán állnak rendelkezésre. Mivel az angol nyelv használata a pénzügyekkel foglalkozó magyar szakemberek számára alapkövetelmény, nem jelent értelmezési nehézséget számukra, ha a célnyelvi szövegekben egyes fogalmak angol nyelvű terminusokkal szerepelnek.

Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a pénzügyi szaknyelv használata nemcsak a szakemberek kiváltsága, hanem az egész társadalom számára fontos, hiszen a pénzügyek az élet minden területén jelen vannak. Következésképpen az újonnan keletkező pénzügyi fogalmak célnyelven történő kifejezése a pénzintézetek külső kommunikációjában, a médiában, illetve a népszerűsítő kiadványokban jogosan elvárt követelmény. Természetesen a forrásnyelvi terminusok célnyelvi megfelelőinek standardizálása hosszú folyamat, ami szakfordítók, terminológusok, terminográfusok és lexikográfusok közös erőfeszítésével lehetséges csak.

Hivatkozások

- Aitchinson, J. (2001): *Language Change: Progress or Decay?* Cambridge University Press: Cambridge
- Benő, A (2008): *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai*. Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság: Kolozsvár
- Cabré M.T. (2010): Terminology and Translation. In: Gambier, Y. – Doorslaer, L. (eds): *Handbook of Translation Studies*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Cabré, M.T. (1999): *Terminology: Theory, Methods, and Applications*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Gál, E. (2013): *Hitelkérelem. Banki ismeretek*. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_d3_hitelkerelem_jav_scom/6_1_1_a_hitelek_fedezet_szerinti_c_soportositasa_u7NroUbiVb6DOQsy.html
- Haspelmath, M. (2009): Lexical borrowings: Concepts and issues. In: Haspelmath, M. – Tadmor, U. (eds.): *Loanwords in the World's Languages*. De Gruyter-Mouton: Berlin
- Haugen, E. (1950): The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*. 26/2. 210-231
- Kalfmann, P. (2010): Változások a kockázatkezelésben a válság hatására. *Hitelintézeti Szemle*. 9/4. 309-320 http://www.bankszovetseg.hu/wp-content/uploads/2012/10/309_320_Kalfmann_HSz4.pdf
- Kindleberger, Ch. (2000): *Manias, Panics and Crashes: A History of Financial Crises*. Wiley: Hoboken, New Jersey
- Király, J. – Nagy, M. – Szabó, V. (2008): Egy különleges eseménysorozat elemzése – a másodrendű jelzálogpiaci válság és (hazai) következményei. *Közgazdasági Szemle*. 45/ 7-8. 573-621
- Lanstyák, I. (2006): *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról*. Kalligram Könyvkiadó: Pozsony
- Minya, K. (2003): *Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Tinta Kiadó: Budapest
- Móra, M. (2013): Mit is ér a bankunió fiskális integráció nélkül? *Hitelintézeti Szemle*. 12/4. 326-350 <http://www.bankszovetseg.hu/wp-content/uploads/2013/05/Mora-Maria-cikk-326-350ig-2.pdf>
- Myers-Scotton, C. (2002): *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. University Press: Oxford
- Pauolovics, O. (2005): LGD modellezés elméletben és gyakorlatban. *Hitelintézeti Szemle*. 4/5-6. 63-83 <http://www.bankszovetseg.hu/wp-content/uploads/2012/10/55paulo.pdf>
- R-Molnár, E. – Vass, L. (1989): *Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola: Szeged. <http://www.jgytf.u-szeged.hu/~vass/vnv050.htm>
- Rot, S. (1991): *Language Contact*. Bamberger Beiträge zur Englishen Sprachwissenschaft. Peter Lang: Frankfurt am Main. – Bern – New York – Paris:
- Sager, Juan C. (2004): Terminology, Application. In: Baker, M (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Shanghai Foreign Language Education Press: Shanghai
- Weinreich, U. (1979): *Languages in Contact*. Mouton Publishers: The Hague

Internetes hivatkozások

<http://www.esm.europa.eu/index.htm>

http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/hu/displayFtu.html?ftuId=FTU_4.2.4.html

http://www.mfor.hu/cikkek/makro/A_JP_Morgan_is_becsapta_ugyfeleit.html

<http://www.pragcap.com/anatomy-of-bubbles-and-crashes/>

<https://www.mnb.hu/letoltes/2012-5>

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

Czellér Mária
Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

A nyelvkönyvválasztás lehetséges szempontjai a gazdasági szaknyelv oktatásában

A felsőoktatás keretei között folyó nyelvoktatás kiemelten fontos feladatának tekinti, hogy olyan szaknyelvi kompetenciákat fejlesszen, amelyekre a hallgatóknak a munka világában szükségük lesz, ugyanakkor felkészítse őket a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgára. A tanulmány célja, hogy bemutassa a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán a szaknyelvoktatás során használt tananyagokat és tankönyveket a négy oktatott idegen nyelv (angol, francia, német, orosz) esetében a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók körében. Miután megismerjük az idegennyelv-oktatás kereteit és feltételeit az adott karon, megvizsgáljuk, hogy melyek azok a szempontok, amelyek a tankönyvválasztásnál dominálnak, bemutatjuk a választást befolyásoló kritériumokat, és megvizsgáljuk, hogy a nyelvvizsga mint tanítási és tanulási cél miként befolyásolja a tankönyv megválasztását.

Kulcsszavak: nyelvtanulás, szaknyelvoktatás, nyelvvizsga, tananyag, tankönyv

Bevezetés

A munka világában az idegen nyelv ismerete kulcskompetencia, ezért a diplomás pályakezdőkkel szemben támasztott munkaerőpiaci követelmények között is kiemelt helyet kap. A multinacionális cégek magyarországi jelenléte, valamint az Európai Unió belüli munkavállalás lehetősége is egyre inkább szükségessé teszi a nyelvismeretet. A magyar munkaadók részéről is egyre nő a nyelvtudás igénye, mivel az álláshirdetések szövegében rendszerint felfedezhető az az elvárás, hogy a munkavállaló beszéljen egy vagy két idegen nyelvet.

Mindez arra ösztönzi a magyar diplomás pályakezdőket, hogy minél jobb nyelvismeretre tegyenek szert, és ezzel növeljék versenyképességüket és érvényesülési lehetőségüket a munkaerőpiacon. Nyilvánvaló, hogy ezekre az elvárásokra kell felkészülniük az egyetemeken tanulmányaikat folytató hallgatóknak, amennyiben hatékonyan jelen szeretnének majd lenni a versenyképes munkavállalók között. Ismeretes továbbá, hogy Magyarországon a diploma megszerzésének szigorú feltétele egy vagy két – az adott szak kimeneti követelményeként előírt – nyelvvizsga megléte. Ezért a felsőoktatásban

folyó nyelvoktatás feladata kettős: egyrészt törekszik arra, hogy a munkaerőpiac igényeit kielégítő célorientált szaknyelvi ismeretekkel lássa el a hallgatókat, másrészt pedig felkészítse őket a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgára.

Intézményi háttér

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán folyó nyelvoktatás is kiemelten fontos feladatának tekinti, hogy a diákok meglévő nyelvtudását szakmai ismeretekkel bővítse, és olyan nyelvi kompetenciákat fejlesszen, amelyekre a munka világában kétségkívül szükség lesz. Az intézmény érdekében áll továbbá, hogy segítse a hallgatókat abban, hogy sikeresen teljesítsék a kimeneti követelményként előírt gazdasági szaknyelvi nyelvvizsgát.

A Gazdaságtudományi Kar az egyetem legnagyobb hallgatói létszámmal rendelkező kara, ahol több mint 4000 hallgató folytat tanulmányokat. A kar hallgatói számára a Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet biztosítja a nyelvi képzést, amely többségében az alapképzésben történik az alábbi szakokon: gazdálkodási és menedzsment; kereskedelem és marketing; nemzetközi gazdálkodási; pénzügy és számvitel; turizmus-vendéglátás; informatikus és szakigazgatási agrármérnöki; sportszervező; gazdálkodási és vidékfejlesztési agrármérnök. A felsorolt szakok esetében – az utolsó három szakot kivéve – a diploma megszerzésének feltételeként gazdasági szaknyelvi vizsga van meghatározva, ezért az intézetben folyó nyelvoktatás is ennek megfelelően zajlik. A hallgatók számára a kar két szemesztert heti hat órában biztosít, azoknál a szakoknál pedig, ahol a kimeneti követelmény két gazdasági nyelvvizsga letétele (az egyik kiváltható egy általános felsőfokú komplex nyelvvizsgával), a rendelkezésre álló félévek száma négy. Intézetünkben nyelvi sávokban és szintek szerint kialakított csoportokban folyik a nyelvoktatás.

Gazdasági nyelvvizsgák a karon

A magyarországi nyelvvizsgakínálatot tanulmányozva azt látjuk, hogy ma már az általános nyelvvizsgákon kívül számos szakterülethez kötött és a professzionális nyelvi készségeket mérő szakmai nyelvvizsga létezik, és így van ez szakterületünkön is, a gazdasági szaknyelv terén. Jóllehet, az akkreditált nyelvvizsgarendszerek belső szerkezete egymástól eltér, de

mindegyik törekszik arra, **hogy** a nyelvi ismeretek és készségek komplex egységét mérje, ezért a hallás utáni értés, a beszéd, az írás és az olvasás köré épül a vizsga. Ma már számos felsőoktatási intézmény rendelkezik saját akkreditált nyelvvizsgával, vagy pedig kihelyezett vizsgahelyként működik valamely nyelvvizsgarendszer számára. Így van ez karunkon is, ahol három – gazdasági szaknyelvi ismeretekkel bővített – nyelvvizsga tehető le: a KITEX, a BGF és a Zöld Út Nyelvvizsga.

A nyelvvizsgára készülő hallgatók számára fontos választási szempont az, hogy milyen nyelvvizsga működik lakóhelyén vagy azon a helyen, ahol tanulmányait folytatja. A másik meghatározó kritérium a vizsga speciális szakmai jellege, nevezetesen az, hogy melyik szakmai nyelvvizsga áll legközelebb egyetemi tanulmányaihoz. Ennek megfelelően bizonyos preferenciákat fedezünk fel hallgatóink körében: a kereskedelem és marketing szakos hallgatók és a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók a KITEX nyelvvizsga mellett döntenek többnyire, mivel annak idegenforgalmi szaknyelvi, illetve kereskedelmi szaknyelvi vizsgarendszere közel áll szakterületükhöz. Azonban ez a nyelvvizsgatípus csak angol és német nyelvű vizsgára ad lehetőséget, ezért a többi nyelv esetében diákjaink a BGF Nyelvvizsgára készülnek, ahol gazdagabb a szaknyelvi vizsgarendszerek nyelvi kínálata. Ugyancsak a BGF Nyelvvizsgára készülnek a gazdálkodási és menedzsment, valamint a nemzetközi gazdálkodási szakos hallgatóink, akik számára a vizsga üzleti szaknyelvi területe áll közel.

Bármelyik vizsgára is készüljön a hallgató, minden nyelvvizsgatípusban közös az a törekvés, hogy a gazdasági élet nyelvhasználatának ismeretét várja el, szem előtt tartva a szakmai életben előforduló helyzeteket, a munkahelyi tevékenységeket, olyan életszerű írásbeli és szóbeli feladatokat, amelyeket a szakma igényel. (Czellér – Tar, 2015)

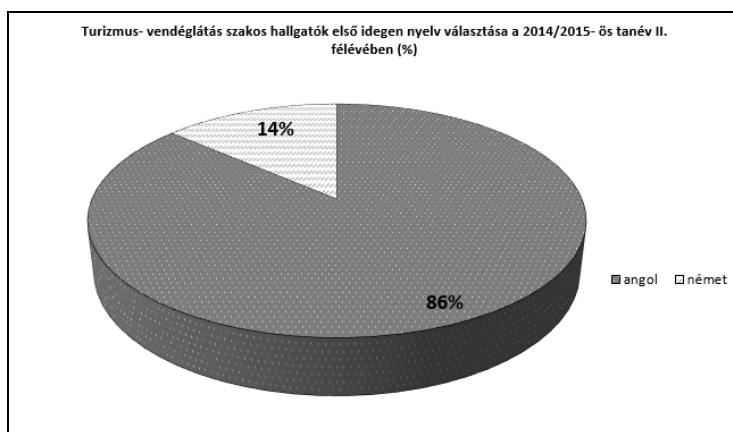
A nyelvválasztás

Jelen tanulmányban a tankönyvválasztás lehetséges szempontjait a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók körében vizsgáljuk meg. Itt a szakmai idegen nyelv elnevezésű tantárgy keretében négy nyelvi félév áll a hallgatók rendelkezésére, 1+3 megosztás szerint.

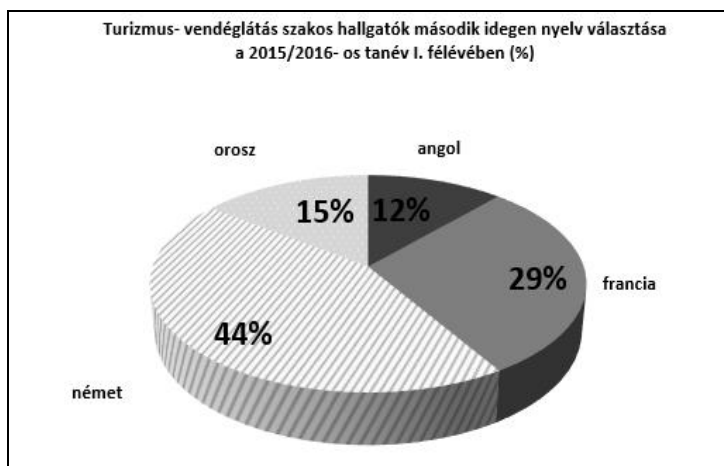
A hallgatók az első választott idegen nyelv (a számukra erősebbnek tartott nyelv) esetében egy félév szaknyelvi képzést kapnak, és a nyelvi kínálatban csak az angol és a német nyelv szerepel (1. ábra). Ezzel szemben a második idegen nyelvre (amit a gyengébb nyelvnek is

nevezünk) három félév áll rendelkezésre, és itt a nyelvi kínálat is bővül, továbbá a választható nyelvek között szerepel az angol, a német, a francia és az orosz nyelv (2. ábra).

1. ábra. A turizmus-vendéglátás szakos hallgatók nyelvválasztása (első idegen nyelv)



2. ábra. A turizmus-vendéglátás szakos hallgatók nyelvválasztása (második idegen nyelv)



A két diagramot tanulmányozva azt láthatjuk, hogy a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók első idegen nyelvként az angol nyelvet választják (86%), és viszonylag kevés hallgató (14%) választása esik a német nyelvre. A második idegen nyelv esetében a német nyelv (44%) foglalja el az első helyet, ezt követi a francia (29%) és az orosz (15%), majd a sorrend végén találjuk az angol nyelvet (12%).

A nyelvkönyv szerepe a nyelvtanulás folyamatában

Medgyes Péter megállapítja –, hogy „a tankönyv továbbra is a nyelvoktatás legfontosabb segédeszköze. Némely irányzatok ugyan újra és újra megkérdőjelezzik fontosságát, de ezek hatósugara egyelőre csekély. A tanárok és a diákok szinte kivétel nélkül mohó fogyasztói a különböző rendű-rangú tankönyveknek.” (Medgyes, 1995:47). Naville Grant *Making the most of your Textbook* című munkájában a tankönyvet egy térképhez hasonlítja, amikor a következőket írja: „*Like a map for a traveller in unknown territory, a textbook is a reassurance for most students. It offers a systematic revision of what they have done, and a guide to what they are going to do.*”¹ (Grant, 1987:8)

Nem vitatható, hogy a tankönyv a nyelvtanítás folyamatában központi szerepet kap, és döntően befolyásolja a nyelvtanítást. A nyelvkönyv biztosítja, hogy a tanításnak legyen egy vezérfonala, valamint egy határozott módszertani koncepciója, és meghatározza a tanítás ritmusát. Mindezek mellett fontos támpont mind a tanár, mind pedig a diák szempontjából, mivel mindkettőjük számára egyértelműen nyomon követhető a nyelvtanulás folyamata. A tankönyvpiac láthatóan igyekszik lépést tartani a gyorsan változó igényekkel, és gazdagon kínálja a hazai és külföldi kiadású nyelvkönyveket, így a nyelvtanár feladata abban áll, hogy kiválassza az adott célra a legmegfelelőbb könyvet. Ismeretes, hogy a nyelvtanárok más-más koncepciójú könyvekre esküsznek, hiszen eltérő lehet tájékozottságuk és módszertani felkészültségük, illetve szempontrendszerük. (Czellér – Hajdu, 2014)

A szaknyelv oktatása esetében a megfelelő nyelvkönyv kiválasztása már sokkal összetettebb. Kurtán Zsuzsa mutat rá a következőkre:

„A szakmai nyelvhasználatra felkészítő tananyagok – még akkor is, ha már egyre szélesebb választékban elérhetők a kereskedelmi forgalomban – ritkán felelnek meg minden szempontból a közvetlen alkalmazás céljaira. Általános célú nyelvoktatási helyzetekben is természetes, hogy a nyelvtanár a mindenkori szükségletelemzések alapján igazítja a tankönyvet és a tananyagot az adott feltételekhez. Szaknyelvoktatási szituációban, ahol sokféle specifikus célnak kell megfelelni, fokozottan jellemző a tananyagok módosításának szükségessége. A szűkebb specializációnak megfelelő tananyag sokszor nem is létezik, ezért azt a nyelvtanárnak magának kell összegyűjtenie.” (Kurtán, 2003:217)

¹ Mint a térkép az ismeretlen helyen utazó számára, a tankönyv a legtöbb diák számára a biztonságot jelenti. A könyv szisztematikus visszajelzést nyújt arról, hogy eddig mit tanult, és útmutatóul szolgál ahhoz, hogy milyen feladatok várnak még rá. (Saját fordítás.)

A tananyag

A turizmus-vendéglátás szakos hallgatók nyelvi képzésében a kurzus célja a Közös Európai Referenciakeret által meghatározott középfokú nyelvvizsga szintjének elérése, idegenforgalmi szaknyelvi modullal kibővíve. A félév során alapvető feladat a hallgatók komplex nyelvi készségeinek fejlesztése, és komoly hangsúlyt kap a szókincsbővítés, célzottan az idegenforgalom, a turizmus és a vendéglátás szakterületeire koncentrálni. További cél, hogy a hallgatók a szakterületükre jellemző szakmai kontextusba kerülve képessé váljanak az idegenforgalom, vendéglátó- és szállodaipar különféle területein adekvát szóbeli és írásos idegennyelv-használatra. Képesek legyenek továbbá a munka világában, szakmai szituációkban jellemző műfajú szövegek helyes értelmezésére és létrehozására, idegen nyelvű szakirodalomban önálló tájékozódásra, adekvát szókincs alkalmazásával szakmai környezetben hatékony kommunikációra, szakmai közegben az anyanyelvű és az idegen nyelvű szövegek közvetítésére, valamint az interkulturális ismeretek alkotó alkalmazására idegen nyelvű kommunikációban és szöveggörnyezetben. Intézetünkben nyelvekre lebontva az alábbiak szerint épül fel (1.,2.,3.,4. táblázat) a tananyag.

1. táblázat. A turizmus-vendéglátás szakos hallgatók tananyaga – angol nyelv

Hét, időpont	Gyakorlat/szeminárium
1. hét	Introduction Marketing
2. hét	Marketing
3. hét	Ecotourism
4. hét	Rural tourism Mid-term Paper
5. hét	EquestrianTourism, Bicycle tourism
6. hét	EquestrianTourism, BicycleTourism
7. hét	WineTourism
8. hét	Wine tourism
9. hét	Wellness
10. hét	ThermalWaters and SpaTourism
11. hét	Conference Tourism
12. hét	Conference Tourism
13. hét	Revision
14. hét	End-term Paper

2. táblázat. A turizmus-vendéglátás szakos hallgatók tananyaga – francia nyelv

Hét, időpont	Gyakorlat/szeminárium
1. hét	L'hôtellerie Les métiers de l'hôtellerie Les types d'hébergement Les services offerts par les hôtels
2. hét	Attirer et fidéliser le client Les réclamations Les modalités de paiement Nouvelles tendances dans l'hôtellerie
3. hét	La restauration Les métiers de la restauration Les caractéristiques de la consommation alimentaire
4. hét	La cuisine française Le fromage français Le vignoble français Le service des vins
5. hét	La cuisine hongroise Le vignoble hongrois Révision
6. hét	Révision
7. hét	Le tourisme Les métiers du tourisme Les acteurs du tourisme
8. hét	Le marketing touristique Nouvelles tendances et nouveaux défis dans le tourisme
9. hét	Les différentes formes de tourisme I. Le tourisme culturel Le tourisme d'affaires et de congrès Le tourisme de santé Le tourisme religieux
10. hét	Les différentes formes de tourisme II. Le tourisme ludique Le tourisme blanc Le tourisme vert Le tourisme de luxe
11. hét	Les régions touristiques de la Hongrie Budapest Les régions de la Hongrie
12. hét	Les régions touristiques de la France Paris Les régions de la France
13. hét	Révision
14. hét	Contrôle

3. táblázat. A turizmus-vendéglátás szakos hallgatók tananyaga – német nyelv

Hét, időpont	Gyakorlat/szeminárium
1. hét	Themenvorschlag, Anforderungen des Prüfungssystems KITEX Berufliche Vorstellung, Studium, Arbeit, Situationen, Grammatik, Leseverstehen
2. hét	Werbetext erstellen, Redemittel Die Tiefebene Techniken der Bildbeschreibung, Hörverständnisaufgaben, Ratschläge
3. hét	Anfrage schriftlich und mündlich, Briefform, Redemittel Kategorisierung der Unterkünfte Prüfungsaufgaben (Leseverstehen, Aufsätze, Bildbeschreibung, Situationen)
4. hét	Angebot schriftlich und mündlich, Redemittel Hotelbeschreibung, Dienstleistungen Prüfungsaufgaben
5. hét	Beschwerde, Beanstandung schriftlich und mündlich Reisebüro, Reiseveranstaltung Prüfungsaufgaben
6. hét	Schriftliche und mündliche Kontrolle: Leseverstehen, Aufsätze, Situationen, Bildbeschreibung
7. hét	Bewerbung, Vorstellungsgespräch, Redemittel Berufe im Hotel, Prüfungsaufgaben
8. hét	Marketing im Tourismus Marktforschung, Werbung, Messen Prüfungsaufgaben
9. hét	Die wichtigsten touristischen Regionen Ungarns geographisch und touristisch, Nationalparks Hungarica Prüfungsaufgaben
10. hét	Budapest, das Donauknie, Nordungarn, Weltkulturerbe Prüfungsaufgaben
11. hét	Plattensee und Transdanubien Sehenswürdigkeiten, Programme für verschiedene Zielgruppen Prüfungsaufgaben

12. hét	Tourismusarten: Ökotourismus, Reittourismus, Radtourismus, Weintourismus Prüfungsaufgaben
13. hét	Tourismusarten: Wellnesstourismus, Thermal- und Heiltourismus, Konferenztourismus Prüfungsaufgaben
14. hét	Zusammenfassung, Kontrolle, Evaluation

4. táblázat. A turizmus-vendéglátás szakos hallgatók tananyaga – orosz nyelv

Hét, időpont	Gyakorlat/szeminárium
1. hét	Utazás közúton és vasúton
2. hét	Utazás repülővel és hajóval
3. hét	Magyarország földrajzi és turisztikai régiói
4. hét	Magyarország földrajzi és turisztikai régiói
5. hét	Észak-Magyarország
6. hét	Dolgozatírás
7. hét	Az Alföld és a Tisza tó
8. hét	Balaton
9. hét	Dunántúl
10. hét	Magyar konyha
11. hét	Szállások
12. hét	Szállodai szolgáltatások
13. hét	Ismétlés
14. hét	Dolgozatírás

Az intézményünkben angol nyelvet tanuló turizmus-vendéglátás szakos hallgatók többsége a KITEK Idegenforgalmi Szaknyelvi Vizsgát választja, így tanáraink a nyelvi kurzusokon tankönyvként a Fekesházi Márta – Máthé Krisztina szerzőpáros által írt *Tourism in Focus* (2008) című gyakorlókönyvet használja. Ugyancsak erre a vizsgatípusra készül a német nyelvet választó hallgatói csoport is, ahol a felkészítéshez használt könyv szintén a KITEK vizsgaközpont kiadványa: B. Zuba Mariann – dr. Karácsonyi László Tamás – Kovács Krisztina – Révnyé Lőrinc Anna, *Tourismus, hin und zurück, Felkészítő- és gyakorlókönyv a német szakmai nyelvvizsgákra* (2007). Ha megvizsgáljuk a tankönyvek szerkezetét, felépítését, láthatjuk, hogy szisztematikus, egyértelmű, áttekinthető és következetes, alkalmazkodik a mindennapok igényeihez és a nyelvvizsgálóhoz mind a tanár, mind a hallgató szempontjából. Minden fejezet tartalmaz szövegértési gyakorlatokat (olvasott és hallott

szövegértést egyaránt), íráskészséget fejlesztő feladatot, képleírást és szituációs párbeszédet. A leckék minden esetben egy-egy témakört mutatnak be tartalmi és lexikai szempontból egyaránt, megismertetve a tanulót az adott téma szakszókincsével és a nyelvvizsgálóhoz szükséges szakmai ismeretanyaggal. Erős pozitívuma a könyveknek, hogy az egyes leckék felépítése tükrözi, követi a nyelvvizsga szerkezetét, így a nyelvtanuló óráról órára fokozatosan alkalmazkodik a vizsga elvárásaihoz. Az egyes témák feldolgozása során olyan típusú feladatokkal találkozik a hallgató, amelyeket majd a konkrét nyelvvizsgán is meg kell majd oldania. A leckék végén kétnyelvű szöveget találhatók, ami kifejezetten tanulóbarát megközelítés a szerzők részéről. További pozitívumként említhető, hogy a hallás utáni szövegértések szövegátírata a tankönyv végén megtalálható, (máshol a tanári kézikönyvbe teszik), ami önálló használatra is alkalmassá teszi a könyvet. Gondosan kiválasztott szövegrészek ezek, amelyek a téma feldolgozásához feltétlenül szükséges lexikai elemeket tartalmazzák, tehát a hallásértés fejlesztésén túl szókincsbővítésre is kitűnően alkalmazhatók. Az önálló tanulói feldolgozás egyébként elengedhetetlen része a felkészülésnek, figyelembe véve a terjedelmes anyagmennyiséget és a korlátozott időkeretet.

Összegezve elmondható, hogy a két KITEK nyelvvizsgára felkészítő nyelvkönyvek maximálisan teljesítik mind az előírt tananyag feldolgozását, mind pedig az idegenforgalmi szaknyelvi vizsgára történő felkészítést B2 szinten, és kiválóan alkalmazhatók tankönyvként a szaknyelvi órákon. Igazi tréninget kínálnak minden feladattípus megismerésére, begyakorlására. A könyvek tematizálása és a leckék struktúrája megfelelő, egyformán hangsúlyos szerepet kap minden készség és minden feladattípus. A felkészítő tanár könnyen ki tudja választani, mire fókuszál, milyen témát, milyen feladatot kapcsol egymáshoz a kimeneti cél elérése érdekében.

Ezek a könyvek alapvetően törzsanyagként kezelhetők, hiszen a lexikai és tényanyagok az idő múlásával sem igényelnek sok változtatást (pl. a tájegységek jellemzői, a tokaji bor stb).

A tankönyvválasztás szempontjából nem ilyen kedvező a helyzet a francia és az orosz szakmai idegen nyelv oktatása terén. Mint láttuk, intézetünk akkreditált vizsgahelye a BGF nyelvvizsgarendszernek, és ezen belül a francia idegenforgalmi-vendéglátóipari szaknyelvnek is, ezáltal ez a típusú nyelvvizsga mint tanulási cél adott, hiányzik azonban az oktatáshoz – a KITEK felkészítő tananyagokhoz hasonló – komplex tankönyv vagy tankönyvcsalád. Létezik ugyan egy szöveggyűjtemény a BGF kiadásában:

Zsák Helga (2009): *Guide Thématique pour l'examen de français du tourisme*, de ez – mint ahogyan azt a címe is mutatja – csak egyfajta tematikus szöveggyűjtemény, amely jól hasznosítható ugyan az olvasott szöveg megértésére, a szakszókincs bővítésére, valamint a szóbeli témakörök feldolgozására, azonban a többi készség fejlesztésére jelenleg nincs ennek a nyelvvizsga rendszernek kiadványa. Léteznek ugyan a turizmus-vendéglátás témakörében francia kiadású nyelvkönyvek (Sophie Corbeau – ChantalDubois–Jean-Luc Penfornis (2014): *Tourisme.com*, Clé International: Paris; Arnaud Laygues – Andreu Coll (2014): *Le français en contexte – Tourisme*, Edition Maison des langues: Paris; Anne-Marie Calmy (2004): *Le français du tourisme*, Hachette: Paris), de ezek elsősorban a tanárnak szolgálnak segédanyagként, mivel ezen a kiadványok nem minden esetben szerezhetők be Magyarországon, ha mégis, akkor az áruk meglehetősen magas ahhoz, hogy az átlag hallgató meg tudja vásárolni.

Az orosz turisztikai szaknyelv oktatásának azonban még a franciánál is kedvezőtlenebb a helyzete: a gazdasági szaknyelvi vizsgarendszerek repertoárjában nem találunk turizmus és vendéglátás szakmaspecifikus nyelvvizsgát. Jóllehet, a kurzus célja itt is, mint a többi három nyelv esetében, a középfokú nyelvvizsga szintjének elérése, idegenforgalmi szaknyelvi modullal kibővítve, ez azonban nem esik szorosan egybe a nyelvvizsgára való felkészítéssel. Szakmaspecifikus nyelvvizsga hiányában oroszul tanuló hallgatóink vagy a BGF üzleti szaknyelvi vagy az OECONOM közgazdasági szaknyelvi vizsgát tudják választani. A szaknyelvi órák során a diákok elsajátítják ugyan a turizmus területén szükséges szókincset, azonban a gazdasági nyelvvizsgához (legyen az üzleti vagy közgazdasági) más irányú felkészülésre is szükség van, ami nem felesleges ugyan, hiszen szélesedik a látókörük, szókincsük, és új szakmai jellegű információkhoz jutnak orosz nyelven, azonban a célorientált felkészülés nem esik egybe szorosan szakterületükkel, és emiatt sok esetben megnő a nyelvvizsgára való felkészüléshez szükséges idő.

Látható, hogy a francia és az orosz nyelv esetében hiányzik a vizsgaorientált komplex felkészítő tankönyv, amely egyben alkalmas lenne a szakon előírt tananyag feldolgozásához. Ennek hiányában a nyelvtanár munkája sokkal összetettebbé válik, mivel ráhárul az a feladat, hogy összeállítson egy olyan komplex anyagot, amely megfelel mind a tanítási célnak, mind pedig a nyelvvizsgára történő félkészülésnek.

Konklúzió

Európa soknyelvű munkaerőpiacán a munkavállalónak nem általában nyelvtudásra, hanem az általános nyelvi ismeretek, készségek és képességek szaknyelvi ismeretekkel és készségekkel, valamint interkulturális ismeretekkel és kommunikációs készségekkel bővített, a nyelvhasználati céloknak megfelelő kompetenciákká szerveződött együttesére van szüksége. (Kurtán – Silye, 2006) Ennek az elvárásnak igyekszik megfelelni a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán folyó szaknyelvoktatás, szem előtt tartva azt a követelményt is, hogy a hallgatóknak diplomájuk megszerzéséhez szakmai ismeretekkel bővített nyelvvizsgára van szükségük.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a szakmai nyelvvizsga mint oktatási cél döntően befolyásolja a szaknyelvoktatást és ezzel együtt a megfelelő tankönyv kiválasztását. Ezáltal az intézményünkben folyó nyelvoktatás tartalmát jelentős mértékben meghatározza egyrészt, hogy milyen szakos egy hallgató, ebből következően milyen szaknyelvi ismeretek kialakítása a cél, másrészt pedig az a tény, hogy milyen nyelvvizsgára készítjük az adott hallgatói csoportot. Az intézetünk által nyújtott nyelvvizsga-lehetőségek áttekintésekor láttuk, hogy még azonos szakterületen belül sem tudunk egységes felkészítést nyújtani, mivel a nyelvvizsgarendszer nem minden esetben fedi le a szaknyelvi igényt.

Ideális helyzetben a kiválasztott gazdasági nyelvvizsgarendszer a nyelvvizsgára való felkészüléshez rendelkezik megfelelő nyelvkönyvekkel, melyek tankönyvként szolgálhatnak a szaknyelvoktatás során. Ez azonban az angol és a német nyelv esetében követhető nyomon elsősorban. A többi nyelv oktatása során – esetünkben a francia és az orosz – a tanárnak magának kell a tananyaghoz szükséges segédanyagokat felkutatni és az oktatás céljához igazítani.

Munkánk során azonban azt tapasztaljuk, hogy még abban az esetben is, amikor rendelkezésünkre áll egy tankönyv, az önmagában nem mindig elegendő, hiszen általában kiegészítjük egyéb segédanyagokkal, elsősorban online források használatával (pl.: szókincsfejlesztésre <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/le-vocabulaire-du-tourisme/>, <http://www.learnenglishfeelgood.com/travelenglish/>, <http://masterrussian.com/blphrasebook.shtml>), mivel ezek az anyagok alkalmasak leginkább a szakmai tartalom aktualizálására és a tanórák változatosabbá és színesebbé tételére. Nem kétséges, hogy a gazdag tankönyvkinálat megkönnyíti a tanár munkáját, azonban egy – a munkájával szemben igényes – tanár

mindig törekszik arra, hogy a maga módján bővítse és színesítse a tanításhoz használt könyvet. Hiszen – ahogy Medgyes Péter is megállapította – „*minden tanár a lelke mélyén azt érzi, hogy a tökéletes tankönyvet ő tudná megalkotni*”. (Medgyes, 1995:48)

Hivatkozások

- B. Zuba, M. – Dr. Karácsonyi, L. – Kovács, K. – Révnyé Lőrincz, A. (2007): *Tourismus, hin und zurück. Felkészítő- és gyakorlókönyv a német szakmai nyelvvizsgákra*. Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző Kft.: Budapest
- Czellér, M. – Hajdu, Z. (2014): Incorporating Blended Learning in Teaching English for Specific Purposes. *Economica*. 4. 158-164.
- Czellér Mária – Tar Ildikó (2015): Kitekintés a gazdasági nyelvvizsgák komponensrendszerére. In: Ferencz, É. (szerk.): *Gazdálkodás és Menedzsment*. Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kar: Kecskemét
- Fekésházi, M. – Máthé, K. (2008): *Tourism in focus*. Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző Kft.: Budapest
- Grant, N. (1987): *Making the most of your Textbook*. Longman: London
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2006): *Szaknyelvoktatás a magyar felsőoktatásban*, Kézirat, Oktatási és Kulturális Minisztérium: Budapest
- Medgyes, P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest
- Zsák, H. (2009): *Guide Thématique pour l'examen de français du tourisme*. BGF KVIK: Budapest

Czéreoová, Beáta – Mazurová, Helena

Technical University of Košice

Department of Languages

The Role of Intercultural Communication in Teaching Business English

The issue of intercultural communication has become the concern of many language teachers. The purpose of involving intercultural communication elements into language teaching is to raise intercultural awareness of students and enable them to gain intercultural communicative competences that would enhance their effective functioning in intercultural interactions. The need to develop intercultural communicative competence as a non-separable part of language teaching is essential especially for teaching students of Business Studies. The paper is focused on identifying and analysing cross-cultural elements in teaching Business English. The authors will examine what the content of the cultural information provided is, how it is presented, what task types are used. The impact of intercultural exposure on students' ability to recognize and master communication across borders in the language learning process will be also discussed.

Keywords: *English teaching, intercultural communication, intercultural communicative competence, cultural dimensions, task*

Introduction

Intercultural communication has become an important part of teaching Business English throughout the world due to the process of europeanisation and globalisation. World trade has been increasing since the beginning of the 20th century and exchanging of goods has been strengthened by exchanging labour force during last two or three decades. Young people have been changing their ways of life and trying to start their professional career abroad. The best tools how to take advantages to be successful in their future careers are their professional skills and English, a lingua franca, which opens the door for many young people in the world. In the international business world intercultural communication has become an important factor that can make an overseas assignment, an international business meetings or cross-cultural negotiation a successful one. It is an asset for individuals and companies and their employees who work with counterparts and clients around the world.

Intercultural Communication and Cross-cultural Awareness

To be fully integrated in the personal, social and professional life in a foreign country means to learn not only a foreign language, although it is a main source of culture, but to become familiar with other elements of cultural life of the target country. This process usually takes some time and the period of adaptation is not always easy and without problems. Young people who start their professional career abroad have to learn new customs, social behaviour, way of life and business ethics of the companies where they work as well. Culture comprises the ideas, customs, and social behaviour of a particular people or society. Bates and Plog see culture as

“a system of shared beliefs, values, customs, behaviour, and artifacts that the members of society use to cope with their world and with one another, and that are transmitted from generation to generation through learning.” (Bates – Plog, 1990:7)

Individual cultural elements are interwoven into your business partners' personality and can influence the result of your business deal. Learning something about his or her cultural background and business ethics is an asset that can be a great benefit for both partners.

Cross-cultural awareness is essential for those who do business with foreign partners or who want to live and work abroad. It can be developed at both professional and social levels. The process of being aware of cultural differences starts with being aware of someone's own culture and continues with opening to the other culture and gaining knowledge about the other culture.

There are several ways how to compare the differences between different countries and their cultures. One of the best known scales is Hofstede's model of cultural dimensions, which shows the basic orientation of individual cultures and values. Its aim is to raise awareness about main national values that distinguish cultures from each other. Hofstede introduced the model of five dimensions of culture: power distance (PDI), individualism/collectivism (IDV), masculinity/femininity (MAS), uncertainty avoidance (UAI) and long-term orientation (LTO).

Power distance tells us about the inequality in a society, how members of a society accept distribution of power in the society; about the extent to which members of one culture expect and accept that power is distributed unequally. The higher the score, the higher inequality in a society is accepted. Slovakia with the score 104 points in comparison with

the UK 35 points and the USA 40 points is at the top of this dimension and shows the attitude of Slovaks to institutions. (Hofstede, 2015)

The degree of interdependence among the members of a society is expressed by the dimension of individualism. Slovakia's score of 52 points in comparison with the UK 89 and the USA 91 points identifies Slovakia as an individualistic society close to the middle apart from two other countries which can be characterised as individualistic societies oriented closely to their families.

Masculinity is wanting to be the best (masculine) and femininity is liking what you do (feminine). On the scale of the dimension of masculinity or femininity Slovakia has a score of 110 points, which indicates a highly masculine society driven by competition, achievement and success. The MAS index for the UK and the USA is lower (66 points, respectively 62 points), status in the society is balanced with caring for others and quality of life.

The UAI score (uncertainty avoidance) indicates the attitude of the members of a society toward the future; the extent to which people feel threatened by unknown situations. The higher the score, the higher uncertainty avoidance is preferred; the members of a society with the high score of the UAI prefer security and predictability of their future life. The UAI scores for Slovakia, the UK and the USA are 51, 35 and 46 points.

The long term orientation dimension (LTO) shows whether a country is oriented to the future or to the present; how every society has to maintain some links with its own past while dealing with the present and future. All three compared countries (Slovakia, the UK, and the USA) are short-term oriented countries to the present time with scores of 38, 25 and 29 points.

The Hofstede's 5-D Model helps to understand the cultures of different countries and the comparison of these five dimensions provides us with useful information how to deal with people from different cultures.

Organisational culture is a sub-system of cultural differences concerning the way the organisation is conducted. This Hofstede's 8-D Model shows how organisations run their business. Six autonomous dimensions and two semi-autonomous dimensions show the way in which members of an organisation relate to each other, their work and the outside world in comparison to other organisations: means-oriented vs. goal-oriented culture; internally driven vs. externally driven culture; easygoing work discipline vs. strict work discipline; local vs. professional; open system vs. closed system; employee-oriented vs. work-oriented

organisation; degree of acceptance of leadership style and degree of identification with your organization (Hofstede, 2015).

The first dimension is connected with the effectiveness of the organisation. A means-oriented organisation is based on the way the work is carried out and there is little initiative from the employees. In a goal-oriented organisation the most important goal is to achieve results or goals that can involve risks.

The dimension of internally driven or externally-driven culture is based on the approach to the customer's requirements. In an internally-driven culture the approach of employees to their customers is in accordance with their business ethics; in an externally driven culture the aim is to meet the customer's requirements and rather than to follow their business ethics.

An organisation with an easygoing structure is known for its loose internal structure, control and discipline; there is a lot of improvisation, which can bring a lot of creativity. A strict work discipline is the opposite; there is no space for creativity and change, there is strict control and discipline.

In a local company there is a strong identification with the company an employee works for. There is strong social control. In a professional organisation an employee is identified with his or her profession. He or she is long-term directed and externally focused.

An open culture in the organisation means the open access to both employees and customers; in a closed organisation it is the opposite access.

The sixth dimension concerns the management approach to their employees. In an employee-oriented organisation staff come first, in a work-oriented organisation the task is the first and members of staff have to perform their tasks without taking into account their personal problems.

The seventh dimension tells us to which degree the leadership style of respondents' direct boss is being in line with respondents' preferences.

The last dimension shows the staff's identification with the company. He or she may identify with the company with any aspect or dimensions mentioned above or with the whole company's policy or feels no connection with any of these dimensions.

To learn something in advance about the differences in companies' management styles, their attitude to their employees and customers is the advantage for students, but for employees it is a crucial task to be successful at work.

The Importance of Teaching Intercultural Communication

Teaching a foreign language without inclusion of cultural elements is not enough in today's global world. Developing cross-cultural competence is an important part of acquiring foreign language skills. There are a number of reasons for this. The globalisation of national economies has increased the need for intercultural communication. Today's managers and executives have to deal with culturally diverse staff, suppliers and customers. Since culture affects every facet of our life - from dress code to the way of doing business – people need to develop particular attitudes and skills to become successful global traders in their home country as well as abroad. The acquired skills will allow them to interact in an appropriate way when working with people who have different cultural backgrounds.

Effective training can help understand cross-cultural differences in areas like decision making, communication style, management style, leadership and meetings. Business people are not the only ones who need cross-cultural training. Cross-cultural awareness will also help employees going to work abroad adjust faster to living and working in a foreign country, and thus to achieve better professional results. Interacting with people of different cultural background can be interesting, but at the same time frustrating and full of uncertainty for the unprepared travellers. John Saeed sees the main source of misunderstanding among cultures in

“the differences in values and priorities. Some of the most common misconceptions reflect the way in which different cultures understand time, thought patterns and reasoning, personal space, material possessions, language, religion, ethnocentric beliefs as well as the presence of many languages.” (Saeed, 2007: 58)

To avoid misunderstanding during international meetings and negotiations business partners have to learn basic cultural elements of verbal and nonverbal communication of their business partner to make a successful deal with him or her. Intercultural competence has a significant impact on “the performance of international companies” (Saeed, 2007:59). Cross-cultural competence has become an inevitable skill for successful business relationships.

Integrating Cross-cultural Elements into Teaching Business English

Intercultural business communication competence is the ability to communicate successfully in the commercial sector at all levels so that

intercultural misunderstandings would not result in the failure of business objectives. This competence can be obtained as an essential component of the English language teaching process at universities. The use of English as a tool for intercultural communication plays an important role in acquiring knowledge of other countries and their culture. Whether you speak English in the business environment or as a tourist, English is characterized by frequent use of words like “please”, “thank you” and many other polite phrases. When speaking with the English, it is also important to learn how to keep the conversation going as well as knowing which topics acceptable and which are taboo. Intercultural competence also involves the knowledge of common greetings, handshake etiquette, physical contact, eye contact, exchanging business cards, addressing people, the use of titles, color and number symbolism, gestures, dressing, gift-giving.

James R. Chamberlain in the Introduction to Intercultural Studies in Intercultural Resource Pack considers three main goals of intercultural training:

- “1 cognitive, that is, adding to the learner’s stock of knowledge*
- 2 affective, that is, changing the trainee’s attitude by developing openness, tolerance, acceptance and awareness, and*
- 3 behavioural, in which the trainee learns the do “dos and don’ts” of the new environment” (Uitley, 2004:8).*

To successfully meet the objectives of communication it is necessary to be aware of cultural differences, respect them and take them into account in contacts with foreigners. Effective ways of acquiring intercultural competence are solving practical problems, dealing with case studies and using authentic materials. Most case studies require students to answer open-ended questions or develop a solution to an open-ended problem with multiple potential solutions. The role of the teacher is to facilitate and monitor their work and possibly correct mistakes made by students.

Recently published Business English textbooks have incorporated a variety of activities for developing intercultural communication. From the overview of intercultural elements included in Business English textbooks since the 1960s (Lario de Oñate – Vázquez Amador, 2013) we can see that majority of the books published in the 2000s contain cultural components. They are mainly introduced as listening, reading and discussion activities. According to the authors “Culture is now seen as a variable concept and, as a consequence, in the most recent Business English textbooks it is not

common to find advice for successful business communication within international contexts.” (ibid: 188). The activities are mainly aimed at raising students’ awareness of intercultural differences.

We use Market Leader intermediate (2010) as the main teaching material for the first year students of the Faculty of Economics. There are four units in which following aspects of international communication are included: socialising, international meetings, doing business internationally, communication styles. Unit 7 is completely focused on cultures. In this unit the intercultural components are presented in various ways. In lead-in activities learners are asked to discuss culture in general as well as the importance of cultural awareness for business people. The cultural input within this unit is provided as speaking (lead-in, case study), listening (differences between high-context and low-context cultures, comparison of cultural differences between Americans and Latin cultures, qualities necessary for international assignments), reading (texts on cultural awareness and overcoming culture shock in the Standard Bank group, Chinese business protocol and etiquette), writing (writing a report summarising the most important information the learners have learnt in this unit about culture). The case study linked to the topic of the unit enables student to reflect upon their own culture. They are provided with some aspects of Brazilian, German, French and Russian business culture. The activities is followed with a role play during which learners are asked to take part in a meeting and present the information about their own country business practices with the focus on appearance, behaviour, entertainment and meetings.

Activities that work well in Business English classrooms can be found in New Insights into Business (2000). Unit 5 is devoted to international business styles. The main activity provides description of managers in five different countries and students have to decide which country individual managers come from. In the next step students have to discuss the advantages and disadvantages of each approach to management and choose the one they like best. It makes them reflect on their own business style.

As a follow-up activity students can be asked to write similar description of other countries management styles. The unit also contains a text on learning how to cope with corporate culture clashes including advice to business people travelling abroad. Our students find especially useful the section concentrating on skills. This activity enables learners to develop all basic language skills: reading, writing, listening and speaking. In this activity executives of a company are sent for the first time to Japan

to negotiate an important contract, so they are going to attend a series of seminars given by a Japanese consultant. The students' first task is to decide if the seminars are suitable for the executives. They have to read the memo with the instructions. Based on the listening activity in which the Japanese consultant is discussing the contents of her seminars they take notes on Japanese culture under the following headings: Emphasis on the group, Human relationship, Japanese managers. After that the students compare their notes and discuss suitability of the seminars. Finally, the students write an email to the managing director describing the topics of the seminars and recommending, or not, their participation in the seminars. A similar activity can be then prepared by learners themselves with the focus on a different country. The last activity is a role-play. Student A is a cross-cultural consultant whose task is to prepare some advice to give their client about a country they know well. They have to write about the use of language (addressing people, greetings, formal and informal), non-verbal communication (handshaking, gestures, silence), business negotiations (punctuality, respecting the agenda, negotiating style – direct? indirect?) and socialising (gifts giving, eating, topics). Student B prepares questions he or she is going to ask. Then they role-play the conversation. The workbook accompanying the above mentioned textbook contains a gap filling activity on changes in traditional management styles with the aim to revise relevant vocabulary and reflect on new trends in management styles. The activity can be modified with individual groups of students. Students can be assigned a task to find out the information about other cultures themselves. They find information like:

- *Greetings, body language, addressing people, dressing;*
- *Punctuality – how is time perceived;*
- *Beliefs, traditions, values - they have to know more about the history of the country;*
- *Distribution of power; hierarchy, decision-making processes, hierarchy.*

The students then present their findings in the classroom. The other students take notes and as a follow-up activity they role-play giving advice to a first time traveller on business.

Teachers can also use other resource materials for developing intercultural competence, like Intercultural Business Communication

(Gibson, 2002) focusing on the skills inevitable for effective functioning of business people: negotiating, socialising and giving presentations.

Conclusion

Successful business communication in international context requires more than mastering a foreign language. In order to function effectively in today's global environment people involved in business have to develop cross-cultural competence. Therefore, intercultural awareness and understanding play an important role in teaching Business English. In the most recent Business English textbooks more attention has been paid to incorporating intercultural elements into the contents of the coursebook. Acquiring cross-cultural competence is considered crucial for effective business communication and easier adaptation to the international environment. Moreover, developing intercultural awareness and competence enables students to learn more about other cultures, customs and traditions, and last but not least it may foster mutual understanding, tolerance and cooperation.

References

- Bates, D. – Plog, F. (1990): *Cultural anthropology*. McGraw-Hill: New York
- Cotton, D. – Falvey, D. – Kent, S. (2010): *Market Leader, Intermediate*, 3rd edition, Pearson Longman: Harlow
- Gibson, R. (2002): *Intercultural Business Communication (Oxford Handbook for Language Teachers)*. OUP: Oxford
- Lario de Oñate, M. C. - Vázquez Amador, M. (2013): *The intercultural component in Business English textbooks*. Ibérica. 171-194
- Available at <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287028373009>
[Accessed 28 September 2015]
- Moran, P. (2001): *Teaching Culture – Perspectives and Practice*. New York: Heinle & Heinle
- Saeed, J.: (2007): Intercultural awareness and international success. In: *EFMD Global Focus*. 1/3. 56-59
- Utlley, D. (2004): *Intercultural Resource Pack: Intercultural communication resources for language teachers*. CUP: Cambridge
- Trappe, T. – Tullis, G. (2000): *New Insights into Business – Student's Book*. Longman: Harlow
- What about Slovakia? Available at <http://geert-hofstede.com/slovakia.html>
[Accessed 10 June 2015]

Kaščáková, Eva
Technical University of Košice
Department of Languages

Key Issues in ESP Course Design

This paper briefly mentions the origin, concept, and development of English for Specific Purposes (ESP) over the course of time and focuses on the key issues in designing tertiary ESP courses, taking into consideration learners' motivation, needs, skills and abilities including other stakeholders' requirements. In the university environment, it is important to find the right balance between English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP), depending on the stakeholders' needs and requirements. The author also illustrates several problems which may arise in the course design, either due to a lack of information on the stakeholders' needs and requirements or due to a lack of language teachers'/course designers' experience. Reliability of needs analyses is discussed in relation to tertiary ESP course design, with regard to the shortcomings of target and present situation analyses, and also considering students' attitude to providing a genuine view of their current skills and needs.

Keywords: *English for Specific Purposes, English for Academic Purposes, English for Occupational Purposes, needs analysis, course design*

What is ESP

Unlike General English (GE) courses, courses of English for Specific Purposes (ESP) serve a utilitarian purpose. While in case of GE, the language itself is the focus, the subject matter and the purpose of the course, ESP is for students who require English as a means of acquiring some other knowledge or skills, or they may need English to perform a job.

English for Specific Purposes emerged in the late 1960s as a response to economic, technical and scientific development which generated a demand for an international language. As English became the dominant lingua franca of science, technology and business, the number of learners with a clear goal of learning it grew significantly. However, these learners did not want to learn English for the sake of it but as a means of achieving practical goals related to employment or study.

ESP can therefore be defined as goal-oriented language learning, which means students have a specific goal that is going to be attained. However, this does not mean that whatever the goal is (such as passing tests or exams), it makes an English language course an ESP course. The goal in ESP is to learn English as a means of acquiring some other knowledge or skill, or to perform a job.

ESP has to be clearly distinguished from courses in which English is used as a medium of instruction or subject-matter courses using the CLIL method. In such courses, unlike in ESP, the subject matter knowledge, not the language learning and professional communication, is the ultimate goal.

The basic questions requiring an answer prior to designing an ESP course and commencing the teaching/learning process are: *who, what, why* and *how to teach*.

According to Strevens (1988), ESP differs from general English in that it is based on a heightened analysis of the learners' communicative needs for a specific occupation or activity, as well as a detailed analysis of the language of the specific occupation or activity. Similarly, Robinson (1991:20) stated: "ESP courses are those where the syllabus and materials are determined in all essentials by the prior analysis of communicative needs of the context." This implies the needs analysis is a key prerequisite for designing an ESP course. We will look at it in greater detail later in this paper.

Development of ESP

In addition to the expansion of English as an international language, there were other factors influential in the development of ESP. Most importantly, these include developments in the field of linguistics (especially shifting the focus from formal language features to language use in real communication) and developments in the field of educational psychology.

Hutchinson and Waters (1987:14, 19) emphasise how necessary it is to move from a language-centred approach towards learning-centred approach – to focus on language *learning* rather than merely on language *use*, and this is their underpinning idea of ESP – they see ESP as an approach to course design, not as a product. This means ESP does not involve a particular kind of language (many ESP practitioners, especially in the early days of ESP, thought ESP meant teaching subject-specific vocabulary lists), teaching material or methodology. In their view, the basic question of ESP is: *Why do these learners need to learn English?* (ibid:53) The purpose of learning English became the core of ESP course design.

The early ESP teachers believed their job was to teach the technical vocabulary of a given field or profession and the linguistic features of the

subject-specific language (Swales, 1985). A General English syllabus would be expanded to include technical vocabulary which would be its only difference from a GE course. Later, they realized the importance of sub-technical vocabulary (words typically surrounding the technical vocabulary) and communicative repertoires characteristic of target situations (Munby, 1978) and along with the movement towards a learner-centred approach they recognized that a course needs to be designed on the basis of learner needs analysis.

Towards the end of the 20th century, the field of ESP was influenced by the rapid developments in discourse and genre analysis and the use of linguistic corpora. In this context, Hutchinson and Waters (1987: 37) emphasize how necessary it is to recognize

...the various approaches are different ways of looking at the same thing. All communication has a structural level, a functional level and a discoursal level. They are not mutually exclusive, but complementary, and each may have its place in an ESP course.

Furthermore, they make a clear distinction between describing a language and describing what enables someone to use or learn a language:

We must make a distinction between what a person does (performance) and what enables them to do it (competence). Similarly, we must not confuse how people use a language with how people learn it. (ibid: 38).

Distinctly, it is precisely why an ESP practitioner has to take in account of the theories of learning, albeit so far no consensus has been reached on a single theory capturing the truth about how people learn. It seems to be wiser to take an eclectic approach and recognize how learning involves some cognitive, affective, as well as behaviorist aspects, and include them all in the course design. It is also useful to build on the latest findings from the theories of social constructivism, connectivism, multiple intelligences and implement a wide variety of tasks and activities to activate all learners and their respective learning styles and abilities.

An experienced ESP practitioner is well aware that *teaching does not necessarily cause learning* (Uljens, 1997:167) and therefore they apply a variety of tools and methods building upon student motivation and involvement, which (especially in case of intrinsic motivation) lead to the best results (Kaščáková, 2010).

ESP practitioner

Although during their university education, future language teachers learn how to teach, design courses and materials, they very rarely have a chance to specialize in ESP methodology/pedagogy. As a result, when they begin teaching at non-philological faculties, they feel thrown in at the deep end of the pool. Very often, they fail to recognize there are differences in learning necessities, lacks and wants between GE and ESP, or an ESP course does not have to cover all aspects of language learning. For instance, some courses may focus only on the spoken/informal communication; others may be restricted to reading only. An ESP teacher's work thus involves much more than teaching. Therefore, Dudley-Evans and St John (1998) prefer the term "ESP practitioner", as it appears to be more detailed and complete. They distinguish the following key roles of ESP practitioner:

- teacher
- course designer and materials provider
- collaborator
- researcher
- evaluator

Teaching ESP courses does not necessarily require the teacher to be a subject-matter expert. Although it helps if ESP practitioners collaborate closely with field specialists, they can also rely on students' knowledge, so, as Hutchinson and Waters (1987: 163) described, "the ESP teacher should not become a teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter."

EAP and EOP

Traditionally, ESP is divided into two main areas: English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP). These are further subdivided according to whether the courses take place prior to experience or study, simultaneously with it, or follow it afterwards. However, EAP and EOP can also be subdivided according to disciplines or professional areas, e.g.:

EAP may include English for (Academic) Science and Technology, English for (Academic) Medical Purposes, English for (Academic) Legal Purposes, and English for Management, Finance and Economics;

EOP then includes English for Professional Purposes (English for Medical Purposes, English for Business Purposes) and English for Vocational Purposes (Pre-vocational English and Vocational English). EOP also refers to English for professional purposes in administration, medicine, law and business, and vocational purposes for non-professionals in work (language of training for specific trades or occupations) or pre-work situations (concerned with finding a job and interview skills).

The classification of ESP courses creates numerous problems by failing to capture the fluid nature of the various types of ESP and the overlap between “common-core” EAP, EOP and General English. Thus, the borders between individual types of ESP are blurry rather than clear cut and definitive. Therefore, some authors suggest (Dudley-Evans and St John, 1998) the presentation of the entirety of ELT should be on a continuum extending from General English courses to very specific ESP courses.

Huhta et al. (2013:5) claim

...professional language and communication competences involve far more than traditional LSP. Language learning for professional communication embodies a much greater awareness of its own far-reaching complexity than might have been imagined in the days when the teaching of scientific language first separated itself from general language teaching.

In the case of tertiary education, it is important to realize that, although an ESP course will likely precede the work experience of most students, it sometimes also precedes the subject-matter courses. Many students learn the subject matter and related ESP at the same time or even ESP prior to the subject matter. In such case, it is more demanding for the ESP practitioner to teach, as they will have to explain specialist concepts students do not yet know from other courses. On the other hand, it is more challenging for students, as natural curiosity can increase their intrinsic motivation.

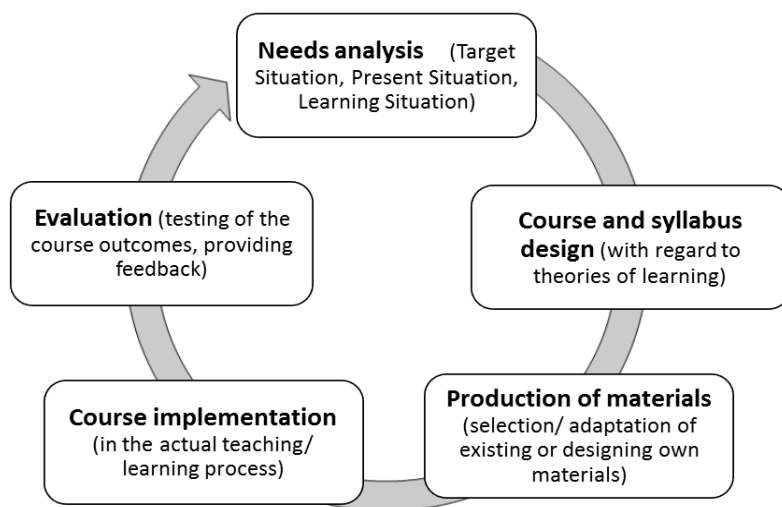
In today's academic environment, many students utilize the possibility of student exchange programs, therefore they need to be prepared for both EAP (for academic language used when studying abroad and to be able to understand specialist literature they need to study for their theses, including the drafting and writing of abstracts and papers in English, even at domestic university) and EOP (majority are pre-service, but university studies prepare them for professional careers).

ESP course preparation

We concur with Dudley-Evans and St John (1998:121) in which a thorough ESP course preparation requires five steps: needs analysis, course design, material selection, teaching/learning and evaluation.

As the main purpose of ESP is to target the specific needs of the learners as well as other stakeholders, the first stage has to be the needs analysis. Having gathered all the information from the needs analysis, ESP practitioners will be able to design a course based on the needs stated by the stakeholders involved. Therefore, the next stage is course and syllabus design. The third stage requires finding or producing materials to be used throughout the course; it is essential these materials be authentic, relevant and up-to-date. When the materials are ready, the fourth stage, which is the actual teaching-learning process, can take place. In an ideal situation, this would be a pilot course, although it is not always possible to run such course prior to actual instruction. The fifth stage in an ESP course preparation is assessment and evaluation. This step requires testing to evaluate the outcomes of the course and also the effectiveness of the materials.

Figure 1. Recursive nature of ESP course preparation
(based on Dudley-Evans and St John)



Although each stage can follow the previous one in a linear manner, it is always useful to look back and review and/or refine the outcomes of individual stages in the light of new findings and experience, especially after receiving feedback from the fifth stage. Therefore, rather than finishing after the fifth stage and considering the course preparation process complete, we believe the process should flow in a recursive manner, as necessary, see Figure 1.

In this paper, we intend to emphasize our focus and attention to the first stage of an ESP course preparation, the needs analysis. Firstly, since it is a critical part of the process, and secondly, to illustrate several problems which typically arise in the tertiary education.

Needs analysis and its stumbling blocks

Needs analysis, the first step of a course preparation, is considered to be the cornerstone of ESP. According to Munby (1978:65), if a group of learners' English language needs can be accurately identified and specified, this can be used to determine the content of a language program suitable in meeting these needs.

Although any course, including a General English course, should be designed to address particular learner needs, in case of ESP courses these needs are more specific and serve an identifiable utilitarian purpose. As Hutchinson and Waters highlight, (1987:53), "What distinguishes ESP from General English is not the *existence* of a need as such but rather an *awareness* of the need." Similarly, Donesch (2012:11) emphasizes the importance of learners' needs by stating:

Nowadays teachers are aware of the importance of the needs analysis and perhaps it is this that has been the greatest influence that the ESP approach has had on the teaching of General English.

In this regard, Basturkman (2010:19) claims:

Needs analysis in ESP refers to a course development process. In this process, the language and skills that the learners will use in their target professional or vocational workplace or in their study areas are identified and considered in relation to the present state of knowledge of the learners, their perceptions of their needs and practical possibilities and constraints of the teaching context. The information obtained from this process is used in determining and refining the content and method of the ESP course.

Basturkman's view closely corresponds with Hutchinson and Waters', who suggest a needs analysis should cover what can be distinguished as:

- Target Situation Analysis,
- Present Situation Analysis, and
- Learning Situation Analysis.

In the analysis of the target situation, it is possible to distinguish between *necessities*, *lacks* and *wants*. *Necessities* are what the learners have to know to be able to function in the target situation. *Lacks* are formed by the gap between the target and existing proficiency. *Wants* are the most subjective of them all and the learners' views will probably conflict with the perceptions of other stakeholders. An ESP practitioner's task in the process of needs analysis is to gather, prioritize and interpret the information from all stakeholders. Hutchinson and Waters (1987:58) suggest several means in which they can be used to gather information about needs:

- 1) Questionnaires
- 2) Interviews
- 3) Observation
- 4) Data collection, e.g. gathering texts
- 5) Informal consultation with sponsors, learners and others.

Furthermore, they state (ibid: 59-60) the analysis of target situation needs can be conducted by asking questions with respect to the target situation and the attitudes of learners in the learning process. The analysis framework to collect information about target situation needs is:

- 1) Why is the language needed?
- 2) How will the language be used?
- 3) What will the content areas be?
- 4) Who will the learner use the language with?
- 5) Where will the language be used?
- 6) When will the language be used?

A question arises regarding whose needs should be considered in the process of needs analysis. It is common practice to take learners as the primary source of information, asking them what it is they wish to learn. According to Long (2005:26), learners do not necessarily constitute a

reliable source, the best source, or the only legitimate source. Long questions the sufficiency of language learners as sources of information, since need is a complex and sensitive issue. They may be ‘pre-experience’ or ‘pre-service’ with little understanding of what will be expected of them. Their language needs can appear as explicit, i.e. articulated, or implicit, as language needs may go unrecognized.

Of course, learners’ needs are critical, but there are also other stakeholders whose voices should be heard in the process. These include the sponsors, e.g. in case of tertiary education institutions, representatives of study programs who decided to include ESP courses in the curriculum, ESP practitioners, as they have experience with previous courses to draw from, potential future employers, as they have an idea about the language skills they require from their employees, and many others, such as graduates who took previous courses, partner universities abroad, etc.

Unfortunately, the needs analysis results collected from different stakeholders will vary and their opinions may be quite contradictory. For example, since tertiary students often do not yet know what their future profession or position will be, or whether they will decide to participate in a student exchange program in the next few years, it is often difficult to specify their language needs and target situations for the Target Situation Analysis. Similarly, other stakeholders’ views can be distorted due to a lack of knowledge or experience with ESP. Subject-matter professors, who design the curriculum and decide to include ESP courses in the study program, will often have very different views about the learner needs than the learners themselves, potential future employers, ESP practitioners, etc.

If the Target Situation Analysis is to establish what the learners should know at the end of the course, the Present Situation Analysis (PSA) is vital for diagnosing the status quo at the beginning of the course. It should estimate the learners’ language skills, strengths and weaknesses and previous learning experience. PSA is usually carried out by means of placement tests. However, having learned that beginner courses and more advance courses have the same number of credits allocated, students often speculate and deliberately make mistakes when doing the placement test, just to be able to enroll for an easy course. Thus, the PSA fails to provide an accurate view of the students’ current skills and knowledge. As a result, ESP practitioners decide to group students according to their background education (type of secondary school examination they passed).

Learning Situation Analysis (also referred as a ‘Context Analysis’) examines the environment in which the learners will be taught. By completing the LSA, ESP practitioners gain information about the

resources and constraints affecting course design and learner outcomes (Westerfield, 2010). This information includes the type of stakeholders, physical setting and nature of the course, teaching resources, testing requirements and course time available.

Common obstacles in Slovak tertiary ESP course preparation

The reality of tertiary ESP course preparation differs somewhat from the ideals suggested by theoreticians. It is very difficult to conduct the needs analysis (be it target, present or learning situation) in the conditions of Slovak tertiary education system, as the curriculum and syllabi have to be prepared for accreditation several years before ESP practitioners have the opportunity to meet the actual target students for the first time. The information *about* and *from* the learner (regarding their necessities, lacks and wants) is therefore completely unavailable. Moreover, the sponsors (representatives of subject-matter study programs) are not informed of the actual language skills of their future students (even if there are entrance examinations, they do not include foreign language tests). Their proficiency level can only be estimated according to the type of secondary schools the students have attended. However, this information is not available at the time of course preparation. Specifically, this is why we emphasize the importance of recursive nature of ESP course preparation (as illustrated in Figure 1), so the course can be adjusted according to observed specific needs throughout its lifetime. However, there are also limits to the adjustments, as once accredited, the courses have to follow the suggested (now prescribed) syllabi, materials and methods throughout the accredited period, which usually lasts for five years.

A common problem encountered in tertiary ESP courses is a mixed subject-matter and mixed-ability class. Although Robinson's (1991: 3) definition of ESP includes the characteristics in which "ESP courses are taught to adults in homogenous classes in terms of the work or specialist studies that the students are involved in", this may not be the case in the actual tertiary courses. Students of the same Faculty may study different specialization and be grouped for ESP courses regardless of them (e.g. one group of ESP course students may consist of students specializing in quality assurance, mechanical engineering, innovation or biomedicine) thus naturally having different necessities, lacks and wants. In addition, the students (having various secondary education backgrounds) possess different language abilities (and different motivations, learning styles and

preferences). Furthermore, the proportions of EAP and EOP required by individual learners may also differ greatly.

Conclusion

We concur with Hutchinson and Waters (1987:39) in stating, “the starting point of all language teaching should be an understanding of how people learn.” However, admittedly, “we still do not know very much about learning. It is important, therefore, not to base any approach too narrowly on one theory.” (ibid: 51) Instead, we should take an eclectic approach and include a wide variety of methods, tasks and activities.

Although the borders between GE and ESP can be blurry, according to Hutchinson and Waters (1987:54), “it is the awareness of a target situation – a definable need to communicate in English – that distinguishes the ESP learner from the learner of General English.” The needs related to the target situation, but also the present situation and learning situation should be articulated as clearly as possible, to ensure the needs analyses effectively serve as a basis for an ESP course design.

Designing an ESP course is not an easy task as it requires a fundamental understanding of the role of the ESP practitioner in selecting teaching materials, methods and strategies. They must pay attention to the different parameters (intensive or extensive courses, assessed or non-assessed, pre-experience or parallel with experience, common-core or specific material, type and number of students in the classroom, role of the teacher), and specifically define how and what best serves within the given situation.

If the course is based on wrong assumptions due to a lack of information about and from the learners and other stakeholders involved, it may often happen the course syllabus will not serve as scaffolding for the actual instruction process, but rather as a strait jacket. Therefore, it is wise to use the needs analysis from those stakeholders which are available at the time of course preparation, adjust the course throughout its existence as much as possible according to feedback provided from testing and further analyses, and, most importantly, use an educated guess based on ESP practitioner’s knowledge and experience to create the course so as it balances both EAP and EOP.

References

- Basturkman, H. (2010): *Developing Courses in ESP*. Palgrave/Macmillan: Basingstoke, UK
- Donesch, E. (2012): English for Specific Purposes: What does it mean and why is it different from teaching general English? *The Journal of ESL Teachers and Learners*. vol.1. 11
- Dudley-Evans, T. – St. John, M.J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Huhta, M. – Vogt, K. – Johnson, E. – Tulkki, H. – Hall, D. R. (2013): *Needs analysis for language course design: A holistic approach to ESP*. Cambridge University Press: Cambridge
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge University Press: Cambridge
- Kaščáková, E. (2010): *Optimálne využitie IKT vo vyučovaní odborného anglického jazyka na fakultách nefilologického zamerania*. Unpublished dissertation, Nitra
- Long, M. H. (2005): Methodological Issues in Language Needs Analysis. In: M. Long (ed.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press: Cambridge. 19-76
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press: Cambridge
- Robinson, P. (1991): *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Prentice Hall International: Hemel Hempstead
- Strevens, P. (1988): ESP after twenty years: A re-appraisal. In: M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*. SE AMEO Regional Centre: Singapore. 1-13
- Swales, J. (1988): *Episodes in ESP*. Prentice Hall International: Hemel Hempstead
- Uljen, M. (1997): *School Didactics and Learning: a School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory*. Psychology Press: Hove, East Sussex
- Westerfield, K. (2010): An Overview of Needs Assessment in English for Specific Purposes. In: *Best Practices in ESP E-teacher Course*. University of Oregon

Polcz Károly

Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Intézeti Tanszék
Angol Tanszéki Osztály

Az angol marketing szaknyelv oktatásának terminológiaközpontú megközelítése

Bár az egységes terminológiahasználat fontos szerepet játszik a szaknyelvi kommunikációban, a marketing szaknyelv elsajátítása során a hallgatók gyakran szembesülnek azzal, hogy a rendelkezésre álló angol-magyar terminológiai források (szakszótárak, internetes szójegyzékek, adatbázisok) és párhuzamos szövegek ugyanarra a fogalomra több magyar terminust is megadnak. Ez a jelenség terminológiai zavarhoz vezethet, hiszen az általános terminológiai képzettség nélküli nyelvtanulónak nehézséget okozhat a szinonímia és a poliszémia problémájának kezelése, a kontextusnak megfelelő magyar terminus kiválasztása, valamint az anyanyelv fogalmi rendszeréből esetlegesen hiányzó terminus megalkotása. Ez szükségessé teszi a terminológiai tudatosság és a terminológiai kompetencia kialakítását a szaknyelvi órán. A tanulmányban a rövid bevezető után kísérletet teszek a terminológiai kompetencia definiálására a szaknyelvoktatás céljaira és a kapcsolódó készségek meghatározására. Ezt követően ismertetem a terminológiai kompetencia kialakításának egyik lehetséges modelljét. Végezetül bemutatom a marketing szaknyelv oktatásának terminológiaközpontú megközelítését a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karán oktatott „Üzleti nyelvi környezet” című tantárgy tananyagának tükrében, különös tekintettel azokra a feladatokra, amelyek hatékonyan bizonyulnak a terminológiai tudatosság kialakításában.

Kulcsszavak: terminológia, szaknyelvoktatás, szaknyelvkutatás, terminológiai kompetencia, marketing szaknyelv

Bevezetés

A nyelvi szakemberek általában egyetértenek abban, hogy az egységes és precíz terminológiahasználat rendkívüli jelentőséggel bír a szaknyelvekben, mivel megkönnyíti a szakmai kommunikációt (Kurtán, 2003:169; Zauberga, 2005:107). A szakmai nyelvhasználat és ennek egyik legfontosabb komponense a terminológia, alapvetően normatív természetű (Heltai, 2005:34). „A szabványosított terminológia segíti a szakemberek közötti hatékony interakciót a kommunikációs folyamat felgyorsításával” (Sager, 1998:257; ford. PK). A precíz terminológiahasználat nemcsak szó- vagy mondatszinten fontos, hanem a szöveg szintjén is lényeges követelmény, mivel biztosítja a szövegen belüli (intratextuális) és a

szövegek közötti (intertextuális) koherenciát. A normától való eltérés, mint például a terminusok nem egyértelmű használata súlyos kommunikációs problémákhoz vezethet (Heltai, 2005:34).

A magyar felsőoktatásban elfogadott gyakorlat szerint a szaktárgyak oktatása (pl. logisztika, pénzügy, marketing stb.) elválzik a nyelvoktatástól. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók a szaktudást és az ehhez kapcsolódó terminológiát magyarul tanulják, és ezzel párhuzamosan sajátítják el szakterületük terminológiáját egy vagy több idegen nyelven. Ebből következik, hogy elsősorban az angol szaknyelvet tanuló hallgatók gyakran szembesülnek azzal, hogy a magyar oktatók, tankönyvszerzők más-más magyar terminust használhatnak ugyanarra a fogalomra. A szaknyelvet tanulók általában nincsenek tisztában a poliszémia és a szinonímia jelenségével. A poliszémia esetében gyakran nem a kontextusnak megfelelő fogalmat választják, míg a szinonímia esetében nehézséget okoz annak eldöntése, hogy melyik terminus megfelelőbb az adott tárgykörben. Ezt a helyzetet még az is nehezíti, hogy az angol-magyar szakszótárak és internetes források csak részben helyes vagy esetenként helytelen ekvivalenseket és definíciókat adnak meg. Előfordul, hogy a magyar ekvivalensek és/vagy definíciók hiányoznak. A nyelvtanulóknak tehát nehézséget okozhat a helyes ekvivalensek megtalálása. Mivel a hallgatók általában nem rendelkeznek semmilyen terminológiai előképzettséggel, a szaknyelvoktatóra hárul az a feladat, hogy felhívja a figyelmet a terminológiai tudatosságra, és fejlessze a nyelvtanulók terminológiai kompetenciáját. Ebben a tanulmányban a terminológiai kompetencia kialakításának egyik lehetséges modelljét mutatom be a marketing szaknyelv oktatásának tükrében.

A terminológiai kompetencia

Köztudott, hogy a terminológiának három nagy felhasználói csoportja van: (1) a közvetlen felhasználók, vagyis a szakemberek, akik az adott tárgykör terminológiáját az egymással való kommunikációban használják, (2) a közvetítők, azaz a fordítók, tolmácsok, szakírók, valamint (3) a terminológusok, akiknek feladatai közé tartozik többek között az egy- vagy többnyelvű terminológiai listák elkészítése (Cabré, 1999:11-12).

A szaknyelvet tanuló hallgatók az első két kategóriába sorolhatók. Elsősorban szakemberek lesznek, akik a szaknyelv segítségével fognak kommunikálni. Másodsorban pedig munkáltatói oldalról egyre inkább jelentkezik az igény, hogy a munkavállaló legyen képes ellátni alapvető

nyelvi közvetítői feladatokat, ami alapszintű fordítást és tolmácsolást jelent, mivel sok esetben a cégeknek nincsen forrásuk professzionális nyelvi közvetítő megbízására. Bármelyik szerepbe is kerül a későbbiekben a szaknyelvtanuló, lényeges, hogy legyen képes megtalálni a terminológiai ekvivalenseket az idegen nyelv és az anyanyelv között.

Az angol-magyar marketing szaknyelv vonatkozásában a helyes ekvivalensek megtalálása nehézségekbe ütközik, mivel a magyar marketing szaknyelv még nem kellő mértékben egységesített (Polcz, 2009). Ez azt jelenti, hogy a különböző szótárak, tankönyvek, fordítások, szakszövegek ugyanarra a fogalomra más-más terminusokat használnak, esetenként helytelenül. Ez pedig terminológiai zavarhoz, valamint kommunikációs problémákhoz vezet.

Egy előző tanulmányomban (Polcz, 2009) többek között azt vizsgáltam, hogy a marketing tárgykörében viszonylag gyakran előforduló *convenience goods* terminus hogyan jelenik meg az angol-magyar szakszótárakban, tankönyvekben és egyéb szakszövegekben. A vizsgált nyolc szakszótárban a következő 11 magyar ekvivalenst találtam az angol *convenience goods* terminus által jelölt fogalomra: *kurrens közszükségleti cikkek* (Véges, 1974:121), *napi fogyasztási cikkek* (Bienerth et al., 1988:191), *kényelmi cikkek*, *fogyasztási cikkek*, *spontán vásárolt fogyasztási cikkek* (Hoffmann I.-né, 1993:34), *félkész, előkészített áru* (Adam, 1993:165), *napi szükségletet kielégítő fogyasztási javak* (Hamblock – Wessel – Futász, 1995:93), *közszükségleti cikkek*, *előkészített termékek* (Bajnóczi – Haavisto, 2004:54), *kényelmi termékek* (Laczkó – Zsom, 2004:44; Király, 2011:161). Nemcsak a szinonim terminusok okozhatnak problémát, hanem az is, hogy bizonyos szinonimnak tűnő terminusok valójában más-más fogalomra vonatkoznak. A *spontán vásárolt fogyasztási cikkek* terminus például az angol *impulse goods* terminus által megjelenített fogalomra utal, amely a *convenience goods* egyik hiponimája.

A vizsgált szótárakat az 1974-től 2011-ig terjedő időszakban adták ki. Jellemző, hogy a későbbi kiadásokban a hibákat nem mindig javították, valamint hiányzik az egységesítési törekvés is. Így joggal merül fel a kérdés, hogyan várhatjuk el a szaknyelvi hallgatóktól, hogy a fentiekben is bemutatott terminológiai zavarban megtalálják a megfelelő angol-magyar ekvivalenseket. A válasz a terminológiai kompetencia kialakításában rejlik, amely képessé teszi a nyelvhasználót a precíz terminológia használatára és arra, hogy megtalálja a megfelelő terminológiai ekvivalenseket két vagy több nyelv között. Montero és Faber (2009) a terminológiai kompetenciát a fordítói kompetencia egyik alkompetenciájaként vizsgálják, és a következő

lényeges területeit emelik ki: a köznyelvi és a szakszavak megkülönböztetése, általános terminológiaelmélet, a terminológiakezelés különböző módszerei, a terminológiai források használata, terminuskivonatolás, fogalomalapú interlingvális megfeleltetések. Montero és Faber (2009) alapján a terminológiai kompetenciát a szaknyelvoktatás céljaira a következő hat komponensben határozom meg: (1) a definíciók kezelésének képessége, (2) az általános és a szakszavak megkülönböztetésének képessége, (3) a megfelelő terminológiai ekvivalensek megtalálása az idegen nyelv és az anyanyelv között, (4) a poliszémia és a szinonímia jelenségének kezelése, (5) a fogalmi rendszerekben való gondolkodás képessége, valamint (6) a terminológiai források kritikus használata.

Marketing szaknyelv és tananyag

A Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karán 2009-ben indult a marketing mesterképzés. A program részeként választható a két féléves szaknyelvi kurzus. Ehhez elektronikus tananyag készült, amelynek címe *English for Marketing and Promotion Management* (Polcz, 2013a,b). A tananyag 13, a marketing tárgykörére jellemző témakört és azok angol-magyar kontrasztív terminológiáját dolgozza fel. Ennek megfelelően a kurzus során az angol-magyar kontrasztív terminológiára helyezzük a hangsúlyt, de ez nem jelenti azt, hogy a többi kompetenciaterület háttérbe szorul. Az egyes fejezetek négy részből állnak. Minden fejezet szakmai bevezető beszélgetéssel indul. A második részben ún. sűrített szövegekkel találkozunk a hallgató. Ezek olyan autentikus források alapján összeállított rövid, 2-3 bekezdésből álló, szerkesztett szövegek, amelyek az átlagosnál sűrűbben tartalmazzák az adott terület terminusait. Felmerülhet a kérdés, hogy miért nem autentikus szövegekkel dolgozunk. A sűrített szövegek használatának gyakorlati oka van. Ahhoz, hogy az összes lényeges terminus előforduljon, akkora mennyiségű autentikus szövegre lenne szükség, amennyit a nyelvtanuló nem tudna óráról órára elolvasni, és feldolgozását a rendelkezésre álló időkeret sem tenné lehetővé. A minél szélesebb körű terminológia elsajátításának érdekében indokolt a viszonylag gyorsan feldolgozható sűrített szövegek használata. Illusztrációként alább egy sűrített szöveget találunk a *permission marketing* témaköréből. A rövid szövegben kilenc, a tárgykörre jellemző terminust is talál a hallgató, amelyeket dőlt betűvel emeltem ki.

(1) *Permission marketing* is used mostly by online and offline direct marketers. It involves obtaining the consent of the consumer before proceeding to the next stage of the purchase process. It is especially important in email marketing as (2) *unsolicited bulk email* messages are usually frowned upon. If the prospect's permission is obtained, the email is referred to as (3) *opt-in email* which has two basic forms. (4) *Unconfirmed opt-in* means that no effort is made to verify that the address actually belongs to the person submitting it. This may lead to (5) *malicious subscriptions*. If the prospect receives a confirmation email, it is called (6) *confirmed opt-in*. To finalize the process, the subscriber either has to click on a link or send back an email. Marketers refer to this as (7) *double opt-in*. On the other hand, (8) *opt-out* is an approach whereby consumers are automatically put on a list, but they have the option to (9) *unsubscribe*. (Polcz, 2013b:13)

A sűrített szövegeket kontrasztív terminológiai gyakorlatok követik. A fejezetek végén található esettanulmányok lehetőséget adnak az elsajátított terminológia felhasználására és egyéb készségek, mint például érvelés, vita, prezentáció, tárgyalás stb. fejlesztésére.

A következőkben a terminológiai kompetencia főbb elemeinek fejlesztését a marketing szaknyelv kontextusában mutatom be, de a megközelítés és a módszerek bármilyen szaknyelvi órába beilleszthetők (vö. Fischer, 2012).

A definíciók kezelésének képessége

A középiskolából érkező hallgatók általában nincsenek tisztában a definíciók funkciójával, többek között azzal, hogy a definíció teremti meg az összeköttetést a fogalom és a terminus között. Megfelelő definíció nélkül sok esetben a fogalom tartalma nem átlátható, így nem rendelhető hozzá a megfelelő terminus sem. Ennek még nagyobb jelentősége van két nyelv vonatkozásában, amikor a terminusok közötti ekvivalencia meghatározására van szükség. Éppen ezért fontos felhívni a hallgatók figyelmét a definíciók fontosságára. Ezt a legkönnyebben terminológia gyakorlatokon keresztül valósíthatjuk meg. Tegyük fel, hogy a hallgatónak meg kell találnia az angol *end-product advertising* megfelelő magyar ekvivalensét. A terminológiai ismeretekkel nem rendelkező hallgató általában nem a kapcsolódó fogalmat keresi, hanem megmarad a szavak szintjén, ezért a legkézenfekvőbb szó szerinti fordítást (**végtermék reklámozása*) gondolja helyes megoldásnak. Ez nem csupán helytelen, de bizonyos kontextusokban félrevezető is lehet. Ha azonban a hallgatót arra kérjük, hogy szaknyelvi szótárakban vagy akár az interneten keresse meg a fogalom definícióját (*olyan termékek reklámozása, amelyek más termékek alkotóelemei, mint például Intel processzor, Radeon videókártya*), akkor

fény derül az adott terminus értelmére, pontosabban arra, mely fogalmat testesíti meg, ez pedig segít elvonatkoztatni a szószintű megfeleltetéstől és megtalálni a megfelelő magyar terminust (*alkotóelem/összetevő reklámozása*). Hasznos gyakorlat lehet, ha az adott tárgykörben olyan szavakat gyűjtünk és helyezünk kontextusba, amelyek fordítása szószinten félrevezető lehet, majd arra kérjük a hallgatót, hogy keressen definíciókat, illetve találja meg a magyar ekvivalenseket. Minél több, a fentihez hasonló példával szembesítjük a nyelvtanulókat, annál tudatosabban fogják keresni a definíciókat a helyes ekvivalensek megtalálása érdekében.

A terminusok elkülönítése a köznyelvi szavaktól

Az egyik legnagyobb kihívás a szaknyelvet tanuló számára a terminusok elkülönítése a köznyelvi szavaktól. Elméletben ez a különbségtétel egyszerűnek tűnik: a köznyelvi szavak általános referenciával rendelkeznek több területen, míg a szakszavaknak speciális referenciájuk van egy adott szakterületen (erről bővebben Heltai, 2004). Ezt a megkülönböztetést azonban nem mindig egyszerű alkalmazni a gyakorlatban, ugyanis számos esetben a kontextus és a kommunikációs szituáció dönti el, hogy egy adott lexikai egység köznyelvi szóként vagy pedig terminusként funkcionál (Pearson, 1998:15). Az angol *copy* szó például általános kontextusban egy könyv vagy folyóirat egy *példányára* vonatkozik (több más jelentés mellett), míg a marketing szaknyelvben *reklámszöveget* jelent. Az általános jelentést ismerő nyelvtanuló általában az előbbi jelentést tulajdonítja a terminusnak, így lesz gyakran a *reklámszövegből* helytelenül *reklámmásolat*.

Annak érdekében, hogy felhívjuk a nyelvtanulók figyelmét a terminusok és a köznyelvi szavak közötti különbségtétel fontosságára, hasznos gyakorlat lehet, ha olyan szövegeket keresünk vagy szerkesztünk, amelyekben a köznyelvi szavak mellett terminusok, illetve olyan lexikai egységek is találhatók, amelyek köznyelvi szóként és terminusként is funkcionálhatnak. A nyelvtanulók először definiálják a lexikai egységeket, majd három csoportba sorolják azokat: (1) köznyelvi szó, (2) terminus, (3) köznyelvi szó és terminus (kontextustól függően). Ezek után meghatározzák a definiált lexikai egységek funkcióját a szövegben.

Ugyancsak hasznos lehet, ha az adott tárgykörből olyan szavakat gyűjtünk, amelyek az általános nyelvben is használatosak. A marketing szaknyelvben ilyenek például a *need*, a *want*, az *exchange* stb. A nyelvtanuló feladata, hogy különbséget tegyen az általános és a szaknyelvi

referencia között. Megadhatjuk a szaknyelvi definíciókat is, a nyelvtanulókat pedig az általános és a szaknyelvi jelentés összevetésére kérjük. Ezt illusztrálja a következő gyakorlat.

Discuss the general meaning of the following words, then try to match them with the appropriate definition in a marketing context.

want, need, exchange, transaction, market, demand, product

- 1) A state of felt deprivation.
- 2) The form that a human need takes as shaped by culture and individual personality.
- 3) Human wants that are backed by buying power.
- 4) Anything that can be offered to a market for attention, acquisition, use, or consumption and that might satisfy a need or want. It includes physical objects, services, persons, places, organisations, and ideas.
- 5) The act of obtaining the desired object from someone by offering something in return.
- 6) A trade between two parties that involves at least two things of value, agreed upon conditions, a time of agreement, and a place of agreement.
- 7) The set of actual and potential buyers of a product.

(Polcz, 2013a:7; a gyakorlat Kotler – Armstrong, 1993:3–8 alapján készült)

Hasonló terminológiai gyakorlatok segítségével felhívhatjuk a hallgatók figyelmét arra, hogy egy lexikai egység funkcióját, vagyis azt, hogy köznyelvi szó vagy pedig terminus szerepét tölti-e be a szövegben, a kontextus és a kommunikációs szituáció alapján lehet eldönteni.

A szinonímia és a poliszémia kezelése

A terminológusok egyik fontos célkitűzése az egységesítés, vagyis az, hogy azonosítsák a fogalmat, majd rögzítsék azt a terminust, amelyet a legmegfelelőbbnek tartanak a fogalom nyelvi reprezentációjára. Ebben a folyamatban lényeges szempont a szinonímia és a poliszémia kiküszöbölése, ugyanis az egyértelmű, zökkenőmentes szakmai kommunikációt legtöbbször az segíti, ha egy fogalomra csak egy terminus utal. A poliszémiát és a szinonímiát azonban nem lehet teljes mértékben

kiküszöbölni a nyelvhasználatból. Éppen ezért a terminológiai kompetencia lényeges eleme ezen nyelvi jelenségek kezelésének képessége.

A helyes szaknyelvi ekvivalensek meghatározásában a szinonímia akkor okoz problémát, ha egy fogalomnak a célnyelvben több megnevezése is van. A marketing szaknyelvben ilyen például az angol *emergency goods*, amelyre a magyarban három szinonimát is találhatunk: (1) *szükségcikkek*, (2) *pillanatnyi szükségletet kielégítő cikkek*, (3) *vészhelyzettermékek*. Hasonló esetekben hasznos feladat lehet, ha a nyelvtanulók szótárak és autentikus magyar szövegek segítségével megkeresik azt a terminust, amelyik leginkább elterjedt és elfogadott a szakmai nyelvhasználatban.

Hasonló problémákat vet fel a poliszémia jelensége, amikor egy terminus több fogalomra is utalhat. Ilyen például az angol *premium* terminus, amely különböző tárgykörökben különböző fogalmakra utal: (1) *reklámajándék* (marketing), (2) *felár* (marketing), (3) *prémium termék* (*premium product* - marketing), (4) *biztosítási díj* (biztosítás), (5) *opciós díj* (tőzsde). Ha a nyelvtanuló a poliszémiát nem ismeri fel, akkor ez félreértéshez is vezethet, ami nyilvánvalóan gátolja a kommunikációt. Hasznos terminológiai feladat lehet, ha a nyelvtanulók egy adott szövegben megkeresik a poliszém terminusokat, meghatározzák a szövegbeli jelentésüket, ezek után pedig definiálják a terminust a többi lehetséges szakterületen is, és meghatározzák a magyar ekvivalenseket.

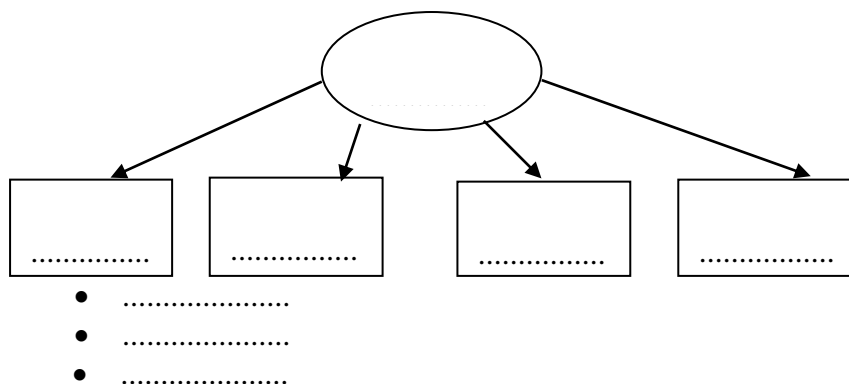
A fogalmi rendszerekben való gondolkodás képessége

A fogalmak fogalmi rendszereket alkotnak az adott szakterületen. Ebből következik, hogy a terminusok sem elszigetelten léteznek, hanem az adott fogalmi rendszerben egymással fölé-, alá- vagy mellérendeltségi viszonyban vannak. A szaknyelvtanuló akkor tudja megtalálni a helyes ekvivalenseket, ha a terminust el tudja helyezni az adott fogalmi rendszerben.

A szaknyelvi órán hasznos terminológiai gyakorlat lehet a fogalmi rendszerek felépítése megadott terminusok és definíciók alapján. A gyakorlat jól szemléltethető a *consumer goods* fogalma köré épült rendszer segítségével. A feladat tartalmazza a fogalmi rendszer terminusok nélküli sematikus ábráját, valamint az ábrától elkülönítve az idegen nyelvű terminusokat és definíciókat. Ennek alapján a nyelvtanulónak az a feladata,

hogy építse fel az idegen nyelvű fogalmi rendszert, majd pedig keresse meg a megfelelő célnyelvi ekvivalenseket is.

Complete the following figure with the terms using the definitions below. Find the Hungarian equivalents as well.



1) *emergency goods*: Convenience goods which are purchased when a need is urgent (an umbrella).

2) *impulse goods*: Convenience goods which are purchased with little planning or search effort (candy bars).

3) *consumer goods*: Goods which are bought by final consumers for personal consumption. This category includes convenience, shopping, specialty, and unsought goods.

4) *specialty goods*: Consumer goods with unique characteristics or brand identification for which a significant group of buyers is willing to make a special purchase effort (a Jaguar).

5) *unsought goods*: Consumer goods that the consumer either does not know about or knows about but does not normally think of buying (encyclopedia).

6) *staples*: Convenience goods that customers buy on a regular basis (Crest toothpaste).

7) *shopping goods*: Consumer goods that the customer, in the process of selection and purchase, characteristically compares on such bases as suitability, quality, price and style (furniture, clothing).

8) *convenience goods*: Consumer goods that the customer usually buys frequently, and with a minimum of comparison and buying effort. This category can be further divided into staples, impulse goods, and emergency goods.

(A gyakorlat Kotler – Armstrong, 1993:223–224 alapján készült)

Konklúzió

A terminológia nem csupán a fogalmak megnevezésének absztrakt rendszere, hanem nyelvhasználat is, amely nélkül a szakmai kommunikáció elképzelhetetlen lenne. A szaknyelvoktatás fentiekben bemutatott terminológiaközpontú megközelítése nem jellemző a szaknyelvi tankönyvekre. A nyelvtanulók nem ismerik a terminológia alapvetéseit, nincsenek tisztában a fogalom, a terminus és a definíció összefüggéseivel. Ez pedig elengedhetetlen a szaknyelvtanulás során. Éppen ezért a szaknyelvek esetében célszerű lenne a terminológiai kompetenciát integrálni a nyelvoktatás kommunikatív kompetencia modelljébe (Canale, 1983), tekintettel arra – mint ahogy azt a fentiekben is láttuk –, hogy egy adott szakterület terminológiájának oktatása és elsajátítása az általános lexika oktatásától merőben eltérő megközelítést igényel.

Hivatkozások

- Adam, J. H. (1993): *Angol–magyar business szótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Bajnóczi, B. – Haavisto, K. (2004): *Angol–magyar, Magyar–angol gazdasági szótár*. Grimm Kiadó: Szeged
- Bienert, J. et al. (1988): *Marketing, reklám ötnyelvű értelmező szótár*. Képzőművészeti Kiadó: Budapest
- Cabré, T. M. (1999): *Terminology. Theory, Methods and Applications*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia
- Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C. – Schmidt, R. W. (1983): *Language and Communication*. Longman: New York/London
- Fischer, M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához. *Fordítástudomány*. 14/2. 5-29
- Hamblock, D. – Wessel, D. – Futász, D. (1995): *Angol–magyar üzleti nagyszótár*. Tudex Kiadó Kft: Budapest
- Heltai, P. (2004): Terminus vagy köznyelvi szó. In: Dróth, J. (szerk.) (2004): *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a szaknyelvoktatás aktuális témáiról*. Szent István Egyetemi Nyomda: Gödöllő
- Heltai, P. (2005): A fordító és a nyelvi normák II. *Magyar Nyelvőr*. 129/1. 30-58
- Hoffmann, I. (1993): *Magyar–angol, Angol–magyar vállalkozói marketing szótár*. Novorg: Budapest
- Király, B. (2011): *Nagy marketing szótár*. Optimum Marketing Kft: Budapest
- Kotler, P. – Armstrong, G. (1993): *Marketing: An Introduction*. Prentice Hall: New Jersey
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Laczkó, B. L. – Zsom, L. (2004): *Sales & marketing szakszótár*. KJK – Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó: Budapest
- Montero, M. S. – Faber, P. (2009): Terminological Competence in Translation. *Terminology*. 15/1. 88-104

- Pearson, J. (1998): *Terms in Context*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia
- Polcz, K. (2009): A fogyasztási cikk terminus és hiponimái az angol és a magyar szakmai nyelvhasználatban. *Magyar Terminológia*. 2/1. 71-103
- Polcz, K. (2013a): *English for Marketing and Promotion Management*. Vol. 1. BGF: Budapest (nem publikált elektronikus tananyag)
- Polcz, K. (2013b): *English for Marketing and Promotion Management*. Vol. 2. BGF: Budapest (nem publikált elektronikus tananyag)
- Sager, J. C. (1998): Terminology standardization. In: Baker, M. (ed.) (1998): *Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge: London/New York
- Véges, I. (1974): *Angol–magyar külkereskedelmi szótár*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó: Budapest
- Zauberga, I. (2005): Handling Terminology in Translation. In: Károly, K. – Fóris, Á. (eds.) (2005): *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy*. Akadémiai Kiadó: Budapest

Spiczéné Bukovszki Edit
Miskolci Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

Nyelvtanulói autonómia a felsőoktatási szaknyelvoktatásban

A tanulmány a nyelvtanulói autonómia nyelvoktatásban betöltött szerepét és kiemelt fontosságát kívánja bemutatni a felsőoktatási szaknyelvoktatásban dolgozó tanárok körében végzett kérdőíves felmérés alapján (n=370). A kutatás célja feltérképezni a szaknyelvoktatásban zajló szakmai és módszertani folyamatokat a nyelvtanulói autonómia értelmezése és fejlesztése szempontjából. Mivel a tanárok nézetei nagymértékben meghatározzák tanítási gyakorlatukat, ezért a vizsgálat fókuszába az került, hogy mit értenek a felsőoktatási nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fogalmán, hogyan látják saját szerepüket az autonómia kialakításának folyamatában, és milyen mértékben valósítják azt meg a tanításban. A cikkben bemutatom a kérdőív összeállításához elméleti keretet nyújtó hasonló nyelvpedagógiai vizsgálatokat és összehasonlítom a szakirodalmi megállapításokat a kérdőív SPSS statisztikai szoftverrel elemzett eredményeivel.

Kulcsszavak: nyelvtanulói autonómia, szaknyelvoktatás, felsőoktatás, kérdőíves kutatás, tanári nézetek

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben zajló nyelvtanulás-nyelvtanítás folyamataival foglalkozó alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatások között kiemelt helyet foglalnak el az ún. nyelvtanuló-központú, a nyelvtanulói tevékenységeket, attitűdöt és motivációt feltáró vizsgálatok (Dörnyei – Ryan, 2015; Dörnyei – Skehan, 2003). Ezek a munkák a tanulói motiváció és az egyéni tanulási szokások különbözőségére hívják fel a figyelmet, és a nyelvtanárokat változatos, motiváló és differenciálásra is lehetőséget adó módszertan alkalmazására biztatják. Újfajta módszertani megközelítések bemutatására és szükségességére mutatnak rá a tanulási környezet és a tanulási stratégiák változásával foglalkozó kutatások is (Harris et al., 2001; Ollé, 2010).

A nyelvtanárok tanítási folyamatban betöltött szerepét leginkább a módszertani eljárások és újítások, pedagógiai mérések és kísérletek szempontjából szokták elemezni (Sárdi, 2012; Bárdos, 2015a). A nyelvpedagógiai nézetek és hiedelmek, tanári attitűdök, valamint azoknak a tanítási tevékenységre gyakorolt vizsgálatára azonban kevés példát találunk a hazai szakirodalomban (Bárdos, 2004).

Jelen kutatás elméleti háttérét a következő megállapítás adja: „A tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel,

amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2007:23). Ennek alapján a kutatás során nyelvtanárok nézeteinek feltárására, ezen nézetek nyelvtanításra-oktatásra gyakorolt hatásának megértésére törekszünk.

A felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok is megváltozott tanítási-tanulási körülmények között tanítanak, új kihívásokkal szembesülnek mind az intézményi szintű változások, mind a munkaerőpiaci elvárások változásai miatt. Szakmai programokat, fejlesztéseket és jó gyakorlatok tapasztalatait bemutató tanulmányok találhatók a szakmai fórumok kiadványaiban (MANYE, SZOKOE) és szakfolyóiratokban (Modern Nyelvoktatás). A pedagógiai nézeteket vizsgáló kutatások közül (Golnhofer – Nahalka, 2001; Dudás, 2007; Hercz, 2005; Korom, 2010) azonban egyik sem fókuszál kimondottan a felsőoktatás nyelvtanáira. Ilyen jellegű kutatásokat elsősorban a külföldi szakirodalomban találunk. (Borg, 2003; Borg – Al-Bushaidi, 2012; Yero, 2010; Duong – Seepho, 2014). Ezek a tanulmányok elsősorban azt vizsgálják, hogy mennyire van összhangban a mindennapi iskolai tanítási gyakorlat a tanárok nyelvtanításról vallott felfogásával. Az állapítható meg, hogy sok esetben eltérés van aközött, amit a tanárok gondolnak a tanulásról, tanításról, egyes módszerekről, és aközött ahogyan ezt megvalósítják, vagy megvalósíthatónak tartják. Ez a gondolat indította el az itt ismertetett kutatás tervét. A nyelvtanári nézetek vizsgálatának a középpontjába a nyelvtanulói autonómia került, mert a felsőoktatási szaknyelvoktatás – nézetünk szerint – a nyelvtanulói autonómia érvényre juttatásának és fejlesztésének elsődleges terepe.

A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó tanulás, tanulási stratégiák összefüggéseinek témakörében végzett kutatások (Bárdos et al., 2015b; Csizér – Kormos, 2012; D. Molnár, 2013; Kovács, 2006; Horváth, 2004; Kálmán, 2004; Scharle – Szabó, 2000) ráirányították a figyelmet a témakör fontosságára, mert a közölt kutatási eredmények igazolták azt a feltevést, hogy a nyelvtanulói autonómia hozzájárul a nyelvtanulás eredményességének növeléséhez.

A kutatás módszertana és a minta bemutatása

A kutatás feltáró jellegű, azt kívánom megvizsgálni, hogy a felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok milyen nézeteket vallanak a nyelvtanulói autonómiáról és ezek a vélemények milyen összefüggésben vannak a tanítási gyakorlattal.

A kutatási kérdés feldolgozása során kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket egyaránt alkalmazok (Dörnyei, 2007). Jelen tanulmányban a kvantitatív kutatási eredmények egy részét ismertetem. Az adatgyűjtés módszere a kikérdezés, amely online kérdőívvel történt. A felsőoktatási intézményekben nem nyelvszakosoknak idegen nyelvet tanító nyelvtanárok kapták meg a kérdőívet (N=600), amelyből 370 kitöltött kérdőív érkezett vissza. (1. táblázat) Ez 61,6%-os válaszadási arányt jelent. A viszonylag magas kitöltési hajlandóság az alábbi okokra vezethető vissza: a felsőoktatási intézmények honlapjain szereplő elérhetőségekből összeállított adatbázis/címlista szereplői rendszeres emlékeztetőket kaptak; a téma a kitöltők számára releváns és érdeklődésre számot tartó volt; a kitöltők "ajándékot" kaptak, egy tanításban és kutatásban használható online elküldött dokumentum formájában. Ezen kívül a szaknyelvoktatással foglalkozó felsőoktatási egységek vezetőitől, szakmai szervezetek vezetőitől és elismert szakemberektől kaptam segítséget olyan formában, hogy a válaszadókat a kutatás segítése érdekében a kérdőív kitöltésére buzdították.

Az online kérdőíves módszer választását az indokolja, hogy ez a módszer alkalmas viszonylag nagyszámú válaszadó megkeresésére, az adatvesztés nélküli adattárolásra és az SPSS szoftverrel való feldolgozásra (Falus – Ollé, 2008).

1. táblázat. A minta megoszlása nem, oktatási tapasztalat, nyelvoktatás jellege és az oktatott szaknyelv szerint

A válaszadók neme			Nyelvoktatás jellege			Az oktatott szaknyelv szakterület szerinti megoszlása		
Nő	289	78,1%	Általános nyelv	354	95,7%	üzleti	222	60,0 %
Férfi	81	21,9%				műszaki	69	18,7 %
Oktatási tapasztalat (év)			Szaknyelv	370	100,0%	jogi	41	11,1 %
0-10	149	40,3%				egészségügyi	67	18,1 %
11-20	98	26,5%	Nyelv-szakosok	124	33,5%	agrár	23	6,2%
21-30	78	21,1%				társadalom-tudományi	55	14,9 %
31-	45	12,2%	Szak-fordítók	81	21,9%	tanárképzés	38	10,3 %
Összesen	370	100,0 %				egyéb	112	30,3 %

A kérdőív bemutatása

A szakirodalom áttanulmányozása alapján kiderült, hogy a nyelvtanulói autonómia helye és szerepe az idegen nyelvek tanítása-tanulása során rendkívül szerteágazó és komplex terület. Az első lépés tehát annak tisztázása volt, hogy melyek azok a kérdések, amelyek megválaszolása egy tanári kérdőív segítségével megvalósítható. A kvalitatív kutatás részeként végzett szakértői interjúk és a szakirodalom megállapításai alapján a kutatási kérdéseket igyekeztem pontosítani, egyértelmű és operacionalizálható részegységekre bontani. Ezt tükrözik a kérdőív kérdései, amelyek öt nagy tartalmi egységre tagolódnak. Az első kérdéscsoport a nyelvtanulói autonómia fogalmának értelmezését járja körül. A második blokk a nyelvtanulói autonómia tartalmi jellemzőit sorolja fel, és azokról kérdezi a válaszadók véleményét, hogy milyen mértékben értenek egyet az állításokkal. A harmadik kérdéscsoport kérdései egy, a nyelvtanulói autonómia aspektusaira koncentrálnak tanári önkép megrajzolására irányulnak. A negyedik kérdéskör pedig a tanítási gyakorlat elemeit sorakoztatja fel, azzal a céllal, hogy kiderítse, mit gondolnak fontosnak, illetve mit tesznek a nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fejlesztése érdekében. A kérdések lehetőséget kínálnak annak vizsgálatára is, hogy a válaszadók bevallása alapján fontosnak ítélt gyakorlati lépések megvalósulnak-e a tanítási gyakorlatban is. A kérdőív utolsó nagy tartalmi egysége a válaszadók demográfiai adatait gyűjti össze, és a nyelvtanítási körülményekre is kitér (intézménytípus, csoportok összetétele, nyelvi szintje stb.). A kérdőív tartalmaz nyitott kérdéseket is, lehetőséget kínálva a válaszadóknak, hogy válaszaikat kommentálják, illetve kitérjenek bizonyos egyedi, speciális jellemzőkre. A kérdőívet többször átdolgoztam, módosítottam a hangos kitöltés és a próbakitöltések eredményei, visszajelzései alapján.

A kutatási kérdések megválaszolására hipotéziseket állítottam fel, amelyek közül jelen dolgozat a következőket mutatja be:

- H1: A nyelvtanárok eltérően értelmezik a nyelvtanulói autonómia fogalmát, nincs szakmai konszenzuson alapuló általánosan érvényes definíció.
- H2: A nyelvtanárok a nyelvtanuló feladatának tekintik a nyelvtanulói autonómia kialakítását.
- H3: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulói autonómia elsősorban az osztálytermen kívül nyilvánul meg.

- H4: A nyelvtanárok szerint a nyelvtanulók a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességért.

Eredmények

Amennyiben a nyelvtanulói autonómia kialakítását és/vagy fejlesztését tanári feladatnak tekintjük, nagyon fontos feltárni, hogy mit is értünk pontosan az alatt a fogalom alatt, amelynek fejlesztését célul tűzzük ki magunk elé. A válaszadókat arra kértük, hogy nyolc, a szakirodalomban leggyakrabban előforduló fogalom közül válasszák ki azt, amelyik szerintük leginkább kifejezi a nyelvtanulói autonómia jelentését. A válaszadók legfeljebb három választ jelölhettek be. A lehetséges válaszkombinációk (mintázatok) maximális száma 92, a kitöltött kérdőívekben ebből 54 válaszmintázat jelent meg. Ez alapján megállapíthatjuk, hogy a válaszadók fogalomértelmezése nagyon változatos képet mutat. (2. táblázat) Ez az első hipotézist igazolja, miszerint a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok a nyelvtanulói autonómia fogalma alatt különböző dolgokat értenek.

2. táblázat. A nyelvtanulói autonómia definíciója a nyelvtanárok szerint

Válaszok megoszlása			
1	nyelvtanulási készség	45	12,16%
2	nyelvtanulási folyamathoz való hozzáállás	236	63,78%
3	adottság	13	3,51%
4	nyelvtanulásban alkalmazott stratégia	188	50,81%
5	felelősségvállalás a nyelvtanulásért	161	43,51%
6	autodidakta nyelvtanulás	64	17,30%
7	a tanulói jogok elismerése	20	5,41%
8	a nyelvtanuló által szabályozott nyelvtanulás	224	60,54%

Leggyakoribb csoportok			
Mintázat	Gyakoriság	Arány	Kumulatív arány
2-4-8	53	14,32%	14,32%
2-5-8	43	11,62%	25,95%
2-4-5	33	8,92%	34,86%

A leggyakrabban bejelölt válaszokból a 2-es, 4-es, 5-ös és 8-as számmal megadott meghatározásokat választották a legtöbben. A válaszadók szerint tehát a nyelvtanulói autonómia fogalmi összetevői: nyelvtanulási folyamathoz való hozzáállás; nyelvtanulásban alkalmazott stratégia; felelősségvállalás a nyelvtanulásért; a nyelvtanuló által szabályozott nyelvtanulás.

A nyelvtanulói autonómia fogalmának magyarázatára a szakirodalomban a leggyakrabban idézett definíció Holec-től származik, aki szerint „az autonómia a nyelvtanulásért való felelősségvállalás” (Holec, 1981). Azóta a kutatások számos új szemponttal bővítették az autonómiafogalom értelmezési tartományát, pl. stratégiaalkalmazás, hozzáállás, önszabályozás, tanulói jogok stb. Benson (2007) azt írja, hogy a tanulói autonómiát Holec a tanuló attribútumának, egy elsajátítható képességnek tekinti. Emiatt kritizálták is az eredeti definíciót, mondván, hogy nem elég explicit és korlátozó (Benson, 2001:49), nem ad teret a tanulói fejlődésnek. Leírja ugyan, hogy mit képes az autonóm tanuló csinálni, de nem mondja meg hogyan. Benson definíciója ezzel szemben a megvalósításra és annak körülményeire helyezi a hangsúlyt és azt mondja, hogy az autonóm tanuló irányítja a saját tanulását. Ez az irányítás három szinten valósul meg: tanulásmenedzsment, kognitív folyamatok kontrollja és a tanulási tartalom feletti irányítás szintjein. (Benson, 2001)

A következő hipotézis (H2) annak megválaszolására irányult, hogy a válaszadók szerint a tanárok vagy a diákok feladata-e a nyelvtanulói autonómia kialakítása. A vizsgált változópárok (3. és 4. állítás) között közepes erősségű negatív kapcsolat tapasztalható. (3. táblázat). A kérdőív válaszadói szerint tehát a nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a nyelvtanulók feladata.

3. táblázat. A páros t-próba eredménye a nyelvtanulói autonómia kialakításáról

Alapadatok

	Átlag	Szórás	Korreláció
3. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanár feladata.	2,5054	,74078	-,421
4. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanuló feladata.	2,6730	,79876	

Páros t-próba

	Átlag	Szórás	t	df	p
3. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanár feladata. - 4. A nyelvtanulói autonómia kialakítása elsősorban a tanuló feladata.	-,16757	1,29791	-2,483	369	,013

A fenti eredményeket értelmezhetjük úgy, hogy a felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok azt gondolják a diákjaikról, hogy már vagy birtokában vannak az autonóm nyelvtanulásra való képességnek korábbi iskolai, nyelvtanulási tapasztalataik és életkoruk alapján, vagy ha nem, akkor azt önmaguknak kell kialakítaniuk. A felsőoktatási szaknyelvtanárok ezt nem tekintik feladatuknak (a válaszadók 60,6%-a jelölte be a hármas vagy annál nagyobb értéket a 4-fokú Likert skálán a 4. kérdésre válaszként. 1=nem értek egyet, 4= teljesen egyetértek).

A következő hipotézist (H3) csak részben tekinthetjük igazottnak. Azokra a kérdésekre (9. és 10.) hogy a nyelvtanulói autonómia elsősorban az osztályteremben vagy azon kívül nyilvánul meg, a válaszadók nem adtak egymást kizáró válaszértékeket. (4. táblázat)

4. táblázat. A páros t-próba eredményei az autonómia megnyilvánulásának körülményeiről

Alapadatok

	Átlag	Szórás	Korreláció
9. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.	2,7216	,77622	,040
10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermi környezetben nyilvánul meg.	2,3351	,65940	

Páros t-próba

	Átlag	Szórás	t	df	p
9. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg. - 10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermi környezetben nyilvánul meg.	,38649	0,99828	7,447	369	,000

5. táblázat. A Wilcoxon-teszt eredménye az autonómia megnyilvánulásának környezetéről

		Elemsszám	Rangok átlaga	Rangok összege
10. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermi környezetben nyilvánul meg. - 9. A nyelvtanulói autonómia az osztálytermen kívül végzett nyelvtanulási tevékenységekben nyilvánul meg.	Negatív rang	171	117,61	20110,50
	Pozitív rang	61	113,40	6917,50
	Semleges	138		
	Összesen	370		
Z	-6,899			
Asymp. Sig. (2 oldalú)	,000			

A kérdések közötti korreláció nem szignifikáns, tehát a válaszadók nem kizárólagosan egyik vagy másik választ tartják igaznak. Ezt bizonyítja a Wilcoxon-próba eredménye is, amely szerint 171-en magasabb értéket adtak annak, hogy a nyelvtanulói autonómia inkább az osztálytermen kívül nyilvánul meg, 61-en gondolták éppen fordítva, úgy, hogy a nyelvtanulói autonómia inkább az osztályteremben nyilvánul meg. 138-an pedig egyforma értéket jelöltek meg. Bár a Wilcoxon-próba szignifikáns különbséget mutat a válaszok között, de a bizonytalanok magas száma és a két kérdés közötti szignifikáns korreláció hiánya miatt nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a nyelvtanulói autonómia a tanárok szerint az osztálytermen kívül nyilvánul meg.

Ennek az eredménynek az alkalmazott módszertan megválasztása szempontjából van jelentősége. A nyelvtanulói autonómia fejlesztése szempontjából az az előnyös, ha az osztálytermen kívüli nyelvtanulási tevékenységeket az autonóm tanulás részeként értékeljük és eredményeit integráljuk a nyelvórai történésekbe. A nyelvórán végzett tevékenységek során is mindig érdemes szem előtt tartanunk, hogy lehetőséget adjunk az autonómia érvényesülésére azon túlmenően is, hogy bevonjuk a tanulókat a nyelvtanulás tervezésébe, pl. a differenciált feladatkiosztással, választási lehetőségek biztosításával. (További ötletekért ld. Prievara, 2015.)

A nyelvtanárok – a felmérés eredményei alapján – úgy értékelik, hogy a diákjaikkal együtt kell megtervezniük a nyelvtanulási folyamatot, a nyelvtanulás sikerességéért azonban a diákok a nyelvtanárt tartják felelősnek. (6. táblázat)

6. táblázat. A páros t-próba eredményei a tanulási folyamat megtervezéséről

Alapadatok				
	Átlag	Szórás	Korreláció (5-7)	Korreláció (6-7)
5. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanártól várják el a nyelvtanulási folyamat megtervezését.	3,5081	,61260	-,208	-,488
6. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	3,0189	,74147		
7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	2,2081	,68467		

Páros t-próba					
	Átlag	Szórás	t	df	p
5. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanártól várják el a nyelvtanulási folyamat megtervezését. - 7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	1,3000	1,00904	24,782	369	,000
6. A nyelvtanulók elsősorban a nyelvtanárt teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért. - 7. A nyelvtanulók elsősorban önmagukat teszik felelőssé a nyelvtanulás sikerességéért.	0,8108	1,23055	12,674	369	,000

A válaszadók 55,9%-a mondta azt, hogy teljes mértékben egyetért az 5. megállapítással, további 40% pedig nagyjából egyetért. A 6. kérdésre a válaszadók 78,9%-a adott hármas, vagy annál nagyobb értéket a 4-fokú Likert skálán. A nyelvtanulás tervezésére vonatkozó (H4) hipotézist igazoltnak tekintjük. Ennek az eredménynek az a jelentősége, hogy a tanárok igyekeznek megfelelni ezeknek a velük szemben fennálló elvárásoknak a tervezés és a felelősségvállalás terén, és ez a törekvés akár a nyelvtanulói autonómia érvényre juttatását és fejlesztését is akadályozhatja.

Konklúzió

A jövő oktatása egy megváltozott tanulási környezetben, innovatív, kooperációra és önállóan végzett tanulási tevékenységekre alapozva fog

működni, amelyben a tanár szerepe az lesz, hogy a tanítást eredményes tanulássá transzformálja. Meg kell találni azokat a módszereket, amelyekkel ezeknek a kihívásoknak a (nyelv)tanárok meg tudnak felelni. Ehhez az útkereséshez kíván hozzájárulni ez a kutatási részbeszámoló, amelyben ismertettük, hogy a felsőoktatásban dolgozó szaknyelvet (is) oktató tanárok miként vélekednek a nyelvtanulói autonómia jelentéséről, érvényre juttatásáról, fejlesztéséről. A tanári nézetek irányítják és befolyásolják a tanárok oktatási gyakorlatát, és emiatt nagyon fontos, hogy ismerjük ezeket a vélekedéseket, ha meg akarjuk változtatni a gyakorlatot.

A nyelvtanulói autonómia fejlesztése elengedhetetlen feltétele az élethosszig tartó tanulásra való képesség kialakításának. Az autonóm nyelvtanulást egy komplex jelenségként kell kezelni, amely egyfelől egy folyamat, másfelől egy elérendő cél. Az autonóm nyelvtanulóvá válás nem egy spontán végbemenő folyamat. Kiemelkedően fontos szerepe van benne a nyelvet tanító tanárnak. Szintén az oktató az, aki lehetőséget teremt a nyelvtanulói autonómia osztálytermi érvényesülésére, és a nyelvtanulási folyamatba történő integrálására is. Ezek a tényezők indokolják a nyelvtanulói autonómia tanári szempontból történő vizsgálatát. A cikkben ismertetett eredmények egy nagyobb kutatás részei, és tervek szerint a tanári nézetek feltárását (és a további eredmények bemutatását) a nyelvtanulói elvárások vizsgálata fogja követni, amely további összehasonlításokra ad majd lehetőséget és hozzájárulhat a felsőoktatási szaknyelvoktatás módszertani, minőségi és eredményességben tükröződő fejlődéséhez.

Hivatkozások

- Bárdos, J. (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra könyvek. Iskolakultúra: Pécs
- Bárdos, J. (2015a): *Nyelvpedagógia: 2015. Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Liceum Kiadó: Eger
- Bárdos, J. et al. (2015b): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. Liceum Kiadó: Eger
- Benson, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education: Harlow
- Benson, P. (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*. 40. 21-40
- Borg, S. – Al-Bushaidi, S. (2012): *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. ELT Research Paper 12-07. British Council: London
- Borg, S. (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*. 36/2. 81-109

- Csizér, K. – Kormos, J. (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 112/1.3-17.
- D. Molnár, É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. – Long, M.H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell: Oxford
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press: Oxford
- Dörnyei, Z. – Ryan, S. (2015): *The psychology of the language learner revisited*. Routledge: New York
- Dudás, M. (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.) (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó: Budapest
- Duong, M. T. – Seepho, S. (2014): *Promoting learner autonomy: A qualitative study on EFL teachers' perceptions and their teaching practices*. Proceedings of the International Conference: DRAL 2/ILA. 129-137
- Falus, I. – Ollé, J. (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Falus, I. (szerk.) (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó: Budapest
- Golnhofer, E. – Nahalka, I. (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Harris, V. et al. (2001): *Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in Language Classrooms Across Europe*. Council of Europe Publishing: Strasbourg
- Hercz, M. (2005): Pedagógusok szakember és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*. 105/2. 153-184
- Holec, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon: Oxford
- Horváth, I. (2004): Az autonóm tanulás kognitív összetevői: egy kutatás várt és nem várt eredményei. *Modern Nyelvoktatás*. X/2–3. 40–47
- Kálmán, O. (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éveit alatt. *Magyar Pedagógia*. 104/1. 95-114
- Korom, E. (2010): A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra*. 2010/12. 78-91
- Kovács, Zs. (2006): Az önszabályozó tanulás fejlesztésének lehetőségei. *Pedagógusképzés* 2006/3-4. 51-64
- Ollé, J. (2010): Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In: *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések*. NFKK Füzetek 5. Aula Kiadó: Budapest
- Prieara, T. (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio: Budapest
- Sárdi, Cs. (szerk.) (2012): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest
- Scharle, Á. – Szabó, A. (2000): *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press: Cambridge
- Yero, J. L. (2010): *Teaching In Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. MindFlight Publishing: Hamilton, MT

Tar Ildikó
Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

Memóriatechnikák alkalmazása – kérdőíves kutatás a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében: A memória hatékony működése

A memóriatechnikákat Rebecca Oxford taxonómiája a tanulók által használt közvetlen tanulási stratégiák közé sorolja (Oxford, 1992/1993). A cikk ezek használatának felmérésére vállalkozik a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának hallgatói által kitöltött kérdőívek eredményeinek felhasználásával, kitér a memória alapvető működésének ismereteire, az érzelmek hatására a memóriára és a figyelemre, valamint a stresszhormonok hatására. A kérdőívek eredményei szerint a tanároknak – ezen belül is a nyelvtanároknak – kiemelkedő szerepe van a memóriatechnikák átadásában, és különösen nagy hatást gyakorolnak a hallgatók figyelmére és memóriafolyamataira is a megfelelő tanári viselkedés és az osztálytermi légkör megteremtésével.

Kulcsszavak: memóriatechnikák, érzelmek, figyelem, stressz, munkamemória

Bevezetés

Kérdőíves kutatásom alapját Oxford (1992/1993) tanulási stratégiákra vonatkozó rendszere alkotja, mely szerint a memóriatechnikákon a következőket értjük: mentális kötések, kapcsolatok kialakítása; képek és hangok rögzítése; az adott információ alapos áttekintése; valamint különböző cselekvések útján történő elsajátítása. Cohen (1998) ekképp fogalmazza meg a tanulási stratégiákat:

„Az idegen nyelv tanulási stratégiái magukba foglalják az idegen nyelv tanulását és az annak használatára vonatkozó stratégiákat. Összességében ezek tudatosan választott lépések vagy cselekvések, melyeket a nyelvtanuló választ, hogy javítsa idegen nyelvi tudását, idegen nyelv használatát, vagy mindkettőt.” (Cohen, 1998:5)¹

A vizsgálat – többek között – három fontos kérdésre keresett választ.

1. Rendelkeznek-e az egyetemi hallgatóink tudatos memóriatechnikákkal?
2. Kinek a feladata véleményük szerint e technikák oktatása?

¹ saját fordítás

3. Alkalmasnak tartják-e a hallgatók a nyelvórát a tanulási, ezen belül a memóriatechnikák megismerésére?

Jelen tanulmány röviden összefoglalja korábbi kérdőíves felmérésem eredményeit, továbbá a nyelvtanár memóriatechnikák átadásában játszott fontos szerepére, viselkedésének, a nyelvóra légkörének és szervezésének, ezáltal az idegen nyelvet tanuló hallgatók memóriaműködésére tett hatásaira fókuszál.

Hallgatóink körében általános tapasztalat, hogy a memóriatechnikákról nem rendelkeznek ismeretekkel és tapasztalatokkal, a memóriatechnikák tudatos használatáról pedig alig beszélhetünk.

Ennek feltérképezésére és mélyebb megismerésére kérdőívet állítottunk össze, melyben az alábbiakra kerestünk válaszokat:

- találkoztak-e hallgatóink korábbi tanulmányaik során a memóriatechnikákkal (iskolában, otthon, esetleg saját erőfeszítésből adódóan);
- kitől várták/várják a memóriatechnikák tanítását (szülő, tanár, általános vagy középiskola, egyetem);
- szükségesnek találják-e a memóriatechnikák ismeretét;
- alkalmasnak tartják-e a nyelvórákat ezek megismerésére;
- kit kérdeznének meg, ha ezekkel kapcsolatban kérdéseik lennének;
- tudják-e, milyen tanulási típusba tartoznak és melyek az ezekhez kapcsolódó tanulási stratégiák és memóriatechnikák;
- érdekelné-e őket egy fakultatív kurzus ezekkel kapcsolatban;
- hallottak-e arról, hogy a memória működését még az étkezés módja, illetve az elfogyasztott élelmiszer minősége és típusa is befolyásolja.

A válaszadásra felkért hallgatók a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar MSc képzésében részt vevő, végzett BSc hallgatók voltak, lányok 72,5%, míg fiúk 27,5%-ban. A kérdőív összesen harminchárom, többségében eldöntendő, valamint néhány feleletválasztó kérdést tartalmazott. A kérdések megadott témák szerint voltak csoportosíthatók: tanulási stratégiák – köztük a memóriatechnikák – ismerete, használata; kitől várja ezek megismerését; a nyelvórak alkalmassága e technikák megismerésére; a hallgatók fogadókészsége a témával foglalkozó kurzus iránt; saját tanulási stílus ismerete; a tanulási folyamat tervezésével, szervezésével kapcsolatos időrabló/hatékonyságot növelő tényezők alkalmazása; tanulást segítő számítógépes alkalmazások – különös tekintettel a szavak és adatok tanulására; a memória működése; a

memóriára kedvező hatást gyakoroló élelmiszerek fogyasztása; a stresszoldás módszerei.

A kapott válaszokból az derül ki, hogy a hallgatók 61,3%-a soha nem hallott még a memóriatechnikákról, azaz sem az általános iskolában, sem a középiskolában nem ismerkedtek meg ezekkel – az egyetemi szintű tanulási folyamathoz elengedhetetlenül fontos – tanulástechnikai módszerekkel. A hallgatók leginkább a tanároktól (85,2%) várják ezek megismertetését, nem pedig szüleiktől vagy diáktársaiktól, és 78,2% gondolja azt, hogy erre mindenképpen szükség van. Mi több, 47% véli úgy, hogy már az általános iskolában érdemes lenne erre az ismeretre szert tenni, míg csaknem hasonló arány szerint (44%) ez a középiskolában időszerű, és csupán 8,2% gondolja, hogy az egyetemi évek alatt kellene elsajátítani.

A nyelvórák tekintetében kiemelkedő, hogy hallgatóink jelentős többsége (88,4%) tartja alkalmasnak a nyelvórákat – leginkább a kisebb csoportlétszám és az állandóan ismétlődő szótanulás (mint egyik leggyakrabban gondot okozó feladat) miatt – efféle ismeretek szerzésére. Az eredmények szerint a hallgatók fogadókészsége ugyancsak igen magas (85,6%) egy ilyen témájú kurzus tekintetében

Tanulási típus szempontjából kedvezőnek tekinthető arányban (77,5%) azt kaptuk, hogy a hallgatók tisztában vannak jellegzetes információ-beviteli (audio, vizuális, kinetikus) irányultságukkal, és ugyan az előbbiek szerint szervezetten nem tanultak, de mégis használnak a memorizálást megkönnyítő „fogásokat” (melyeket általában ők maguk találtak ki). A tanulás folyamatának szervezése, tervezése tudatosnak tűnik: 83,7% hallott már a gyorsolvasásról, a megtanulandók redukálása és az azt követő tananyag rendszerezés előkészítéséről, és 80,3% vélekedik úgy, hogy tudatosan teszi meg mindezeket. Az ún. „időrablók” megfékezéséről viszont csupán 30,8% hallott, miközben jól tudható, hogy a huszonévesek gyakran számítógépes játékokkal, chateléssel töltik idejük nagy részét. Az is egyértelműen kiderült, hogy

„A legtöbb memorizálást segítő program – és itt most visszatérnénk a memória működésére egy gondolat erejéig – az időközönkénti ismétlés (spaced repetition) tanulási technikára épül, mely során a korábban megtanult anyagot egyre hosszabb időközönként idézi fel a tanuló.” (Szirmai – Czeller, 2014:399-404)

A továbbiakban a kutatás fő kérdéseire a kérdőíves felmérés eredményei alapján kapott válaszokat ismertetem. Az első kérdésre, hogy

rendelkeznek-e a hallgatók tudatos memóriatechnikákkal, az állapítható meg, hogy ugyan a hallgatók kb. 40%-a hallott a memóriatechnikákról eddigi tanulmányai során, csupán 3,5% említette, hogy szervezett keretekben tanították számukra, és ugyan 53,1% használ „módszereket” hosszabb szövegek, pl. könyvek, jegyzet tanulására; összességében elmondható, hogy a tudatos memóriatechnika- használat jelentősen elmarad a kívánt szinttől. A szervezés, a tananyag redukálása, rendszerezése tanulás előtt ugyan kedvező képet mutat (80,3%), de ez a tevékenység az indirekt stratégiák csoportjába tartozó metakognitív technika, és bár rendkívül fontos, nem kifejezetten a memorizálást segíti elő (bár természetesen pl. a redukálás azt is megkönnyíti). Kitől és mikor vártak volna/várnak a memóriatechnikákról információkat hallgatóink? A kapott válaszok alapján egyértelműen és döntő többségében tanáraiktól, elsősorban a középiskolában, másodsorban az egyetemen.

Az a tény, hogy a hallgatók tanáraiktól, sőt nyelvtanáraiktól várnak el memóriatechnikákra és ezzel kapcsolatosan a memória működésére vonatkozó ismereteket, hatalmas lehetőséget ad számunkra, hogy a nyelvóra amúgy is multifunkcionális jellegét tovább gazdagíthassuk.

A kutatási eredmények mentén az alábbiak tűnnek átadásra érdemesnek a hallgatók számára egy ppt-vel illusztrált beszélgetős óra/prezentáció keretében.

- A tudomány jelenlegi állása szerint elfogadható az az általános szabályszerűség, hogy az emocionális töltésű eseményekre jobban emlékszünk, mint azokra, amelyeket unalmasnak ítélünk. A kutatók mostanában abban is egyetértenek, hogy maga a feltámadó érzelm, és nem magának az esetnek az adott személyhez kötődő fontossága teszi az adott helyzetet emlékezetessé. A nagy érzelmi töltésű események emlékképe azonban a többi, az esethez kapcsolódó egyéb információ rovására vészódik be az átlagosnál sokkal erősebben, azaz sokkal kevésbé emlékszünk valamire, ha utána erős érzelmi telítettségű helyzet áll elő. Ez különösen nőknél fordul elő gyakrabban.
- Úgy tűnik, hogy az emlékképek a szerint is másképp tárolódnak memóriánkban, hogy kellemes vagy kellemetlen emlékek társulnak hozzájuk, melyet tovább befolyásol még az életkor is. A pozitív emlékképek több háttérinformációt – és ahhoz kapcsolódó részletet – tartalmaznak, s ezáltal aktiválják magát az emlékeztetést. Fiatalabb korban – tehát tanítványainknál – a kellemes emlékek hamarabb kiesnek az emlékezetből és a kellemetlenebbek tovább

megmaradnak, míg idősebb korban – valószínűleg a több élettapasztalat birtokában – ez a folyamat visszajára fordul, az idősebbek többsége a negatív előjelű emlékeket kevésbé őrzi meg hosszan (Cahill – McGaugh, 1988).

Érzelmi állapot

A memorizálás során a következő fontos és említésre érdemes kategória az érzelmi állapot, azaz a hangulat (Lewis – Critchley, 2003). A hangulat szintén befolyásolja az információ észlelését és kódolását. Érdemes itt megemlíteni elsőként a hangulati kongruenciát, azaz arra emlékszünk jobban, ami illik adott érzelmi-hangulati állapotunkhoz (pl. amikor szomorúak vagyunk, többnyire szomorú emlékeket idézünk fel élénkebben, és nem vidámakat). A második a hangulat dependenciája, ami azt jelenti, hogy könnyebben emlékszünk valamire, ha a visszaemlékezés idején hasonló hangulatban vagyunk, mint az információ bevésoedésekor (azaz, ha az akkori hangulatunkat felidézzük, könnyebben visszahívható a keresett adat, emlék, tanult anyag stb. is).

A visszaidézett érzelmek vizsgálatakor érdekes annak vizsgálata is, hogy amit érzünk, azt milyen mértékben juttatjuk kifejezésre. Azaz aki elrejtí érzelmeit, olyan mélyen átéli-e azokat, mint aki nyíltan kifejezi? Az érzelmi kifejezés hatással van-e arra, amit érzünk? Ekman (1992) foglalkozik érzelmek megnyilvánulásaként megjelenő arckifejezésekkel, illetve azzal, hogy ha ezeket tudatosan megjelenítjük, akkor előidézük a hozzájuk tartozó érzelmeket is. Azt, hogy ezek valósak-e vagy csak megjátszottak, minden ember veleszületetten elég jól meg tudja különböztetni (pl. a hallgatók a tanárok valós vagy erőltetett, megjátszott érzelmeit). Az a mód, ahogyan az érzelmi eseményekre vonatkozó reakcióinkat kontrolláljuk, befolyásolja az adott esemény kódolását a memóriába. Ha valami oknál fogva nem szabad érzelmeket mutatnunk egy adott helyzetben, arra kevésbé emlékezünk, mint amikor szabadon kifejezhettük azokat.

Az érzelmek tehát mindenképpen befolyásolják memorizáló képességünket és folyamatainkat, bár nem mondható egyértelműen, hogy a pozitív érzelmek mindig csak pozitívan, a negatívak pedig kizárólag negatívan hatnak. Kiváló példa erre az ún. kismértékű vagy akár a „kellő mértékű” vizsgastressz, ami szinte szárnyakat ad, és olyan emlékképeket mozgósít, amit ellazult, relaxációs, kellemes hangulatban nem tudnánk produkálni. Ugyanakkor az ezt meghaladó stresszszint akár debilizáló, azaz bénító hatást is kiválthat és tönkretelheti a tanult anyag felidézését. A

közömbös anyag felidézése a tanári tapasztalat szerint inkább a nehezen előhívható kategóriába tartozik, de ha az órán sikerül azt valamiképpen a hallgatók személyes világához kapcsolni – pl. mondjon egy újonnan tanult (közömbös) idegen szóval egy számára erős érzelmi tartalommal bíró mondatot –, akkor esély van annak jobb bevésésére. (Erre példa: – oktató: Mondj mondatot a következő angol igével: „*to refuse to budge*”! – hallgató: *I refuse to budge when my Mum asks me to tidy my room.*) Az agykutatók szerint a bevésődés fentebb említett különbözősége azzal van kapcsolatban, hogy a különböző érzelmek az agy különböző régióiban keletkeznek (Richards – Gross, 2000).

Az érzelem és a figyelem kapcsolata

A kutatások szerint az érzelmi stimulus és a figyelemfunkciók párhuzamosan haladnak az agyban, mielőtt befutnak az agy prefrontális agyféltekéjének specifikus részébe. Ez a magyarázata annak, hogy az érzelmekkel telített stimulus erősebb koncentrációt eredményez, mint az erős érzelmi töltés nélküli figyelem mellett végrehajtott cselekvések (pl. rutin feladatok végrehajtása: vezetés, kávéfőzés, kulcsok zsebre vágása stb.)

Maga a figyelem is három különböző elemre osztható:

1. a válaszadásra való általános készenlétet fenntartó rendszer,
2. a külső ingerre történő reagálást beállító rendszer,
3. a megfelelő inger szelektív kiszolgálását biztosító rendszer.

Ennek megfelelően az érzelem keletkezése segít az általános reagálásra való készenlét fenntartásában, és szelektíven hat az általunk észlelt vagy kódolt adott ingerre. Ez azt jelenti, hogy a figyelemre úgy is tekinthetünk, mint olyan cselekvési állapotra, amelyet különféle érzelmi megnyilvánulások keletkezése vált ki és modulál.

Hogyan hatnak az érzelmek a memóriára?

Bár az agykutatás még messze nem jutott el az agy működésének teljes megértéséhez, úgy tűnik, két dologban egyetértenek a kutatók. Az első a stresszhormonok – mint pl. a kortizol – és az amygdala interakciója, a másik pedig az a tény, hogy az amygdala meg tudja változtatni a különböző agyterületek aktivitását. Bizonyos megszorításokkal megállapítható – adott ingerek és emocionális jellemzők esetében –, hogy

az inger befolyásolja, miként észleljük és dolgozzuk fel, azaz, hogyan kódoljuk azt memóriánkban (Anderson – Phelps, 2001).

Ha idegesek vagyunk, „munkamemóriánk” nagy részét a félelmek és aggodalmak tudatosulásai és ezek feldolgozása tölti ki, kevesebb teret hagyva az egyéb információk feldolgozásának. Például azok, akik úgy tudják, hogy nehezen megy nekik a matematika, „munkamemória”-problémával küzdenek, miközben matematikai feladatokat oldanak meg, azaz nehézségeket tapasztalnak például egyszerű dolgok memorizálása közben is, ami nem jellemző rájuk olyan tantárgyaknál, amelyekhez nem fűződnek hasonló érzések (Yamasaki et al., 2002).

Az érzelmek a memóriefolyamatok minden szakaszára hatással vannak: a kódolásra, a rögzítésre és az előhívásra egyaránt. Az érzelmek különböző módokon hatnak a memóriára – például a stressz hormonok kiválasztásával, a munkamemória kapacitásának befolyásolásával – a különböző agyi területek bevonásával az említett folyamatokba (Erk et al., 2003). Minél erősebb az érzelem, annál nagyobb hatást gyakorol a memorizálás folyamatára. Az érzelmek kiválthatóak, intenzitásuk erősíthető vagy csökkenthető az érzelmek nyílt kimutatásával vagy akaratlagos elfojtásával. A különböző érzelmi állapotok segíthetik vagy akadályozhatják a memória működését a különböző memóriefolyamatok vonatkozásában.

Kor és nem szerinti különbségek

Az érzelmi emlékek feldolgozásában különbségek fedezhetők fel a férfiak és nők között. A nők úgy tűnik, jobban emlékeznek az érzelmek által fűtött emlékekre, és könnyebben felejtik el az erős érzelmi töltetű eseményt közvetlenül megelőző eseményt vagy cselekvést. Ez azt igazolja, hogy a nők inkább az emocionális tartalom hatása alatt állnak, a férfiaknál pedig az agy más területei felelősek a kódolásért. Nők esetében az érzelmi jellegű tapasztalás és a kódolás területei sokkal szorosabban együttműködnek, illetve egybeesnek.

A korrall kapcsolatosan már a cikk elején megállapítottam azt a tendenciát, hogy fiatalabb korban nehezebben mennek feledésbe a kellemetlen emlékek, majd ez a folyamat megváltozik és ellenkezőjére fordul a kor előrehaladtával. Az is említésre méltó, hogy a korrall összefüggő emlékezetvesztés oka részben a kortizol nagyobb mértékű kiválasztása lehet a stresszel telített (vagy olyannak vélt) helyzetekben.

Felelősség és lehetőség

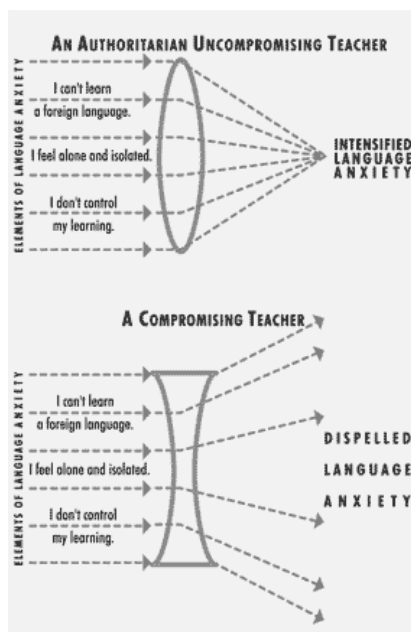
A fentiekből következően a tanárok – azon belül is a nyelvtanárok – szerepe óriási ezen a téren is. A nyelvtanárookra hatalmas felelősség és lehetőség hárul egyszerre a nyelvi szorongás legfontosabb elemeinek azonosításában, majd azt követő feloldásában; a tanulásra és teljesítményre gyakorolt káros hatások ellentételezésében; a nyelvtanulóknak kialakult – téves és megrögzött – képességeikkel kapcsolatos hiedelmek áthangolásában; a felszabadult energia aktív tanulásra irányításában. Ezt egészítheti ki a nyelvtanulás sikerességét még tovább segítő memóriatechnikák tudatos átadása hallgatóink számára, akiknek válaszaiból egyértelműen kiderül, milyen nagy fogadókészséggel rendelkeznek, és milyen szívesen tanulnák meg ezeket az ismereteket tantermi keretek között.

Mindezek előfeltétele többek közt a nyelvi szorongás feloldását is elősegítő, megengedő, nem autokratikus, elfogadó tanári személyiség és nyelvtanulási környezet. Ezek közül – a teljesség igénye nélkül – most csupán a következőket említem meg:

- Brown és MacIntyre (1992) 75 (12-13 éves) diák válaszából a jó tanítás alábbi jellemzőit állapította meg:
 - nyugodt és élvezetes osztálytermi légkör megteremtése,
 - irányítás fenntartása az osztályteremben,
 - az elvégzendő munka érdekes és motiváló bemutatása,
 - olyan feltételek megteremtése, hogy a tanuló megértse a feladatot.
- Turula (2002) a tanári személyiség nyelvi szorongásra gyakorolt hatását egy lencséhez hasonlítja. Felnőtt diákok esetében a jó tanításhoz szükséges tulajdonságokkal rendelkező tanár reakciója ahhoz hasonlítható, amikor a fény áthalad a lencsén, s sugarai felerősödnek és szétszóródnak. Autokratikus, kompromisszumra képtelen tanár esetén viszont a hallgató izolálva érzi magát, elveszti a kontrollt a szituáció felett, nyelvi szorongása egyre intenzívebbé válik, ahogyan a domború lencse felerősíti a fénysugarakat. Barátságos légkörben, ahol a tanár odafigyel diákjára és megosztja vele élményeit, ahol egyértelműen meg van szabva a tanulási folyamat iránya, melyet időnként humor tesz érdekesebbé, a hallgatók szorongása szertefoszlik, ahogyan a homorú lencse szétszórja a fénysugarakat. A diákok között nem szeparáció, hanem

együtműködés alakul ki, mely csökkenti a versengést és a szorongást.

1. ábra. A tanár viselkedésének hatása a hallgatók szorongási szintjére



Forrás: Turula, A., (2002). Language Anxiety and Classroom Dynamics: A Study of Adult Learners. English Teaching Forum, English Teaching Forum, 28-33

I. AUTOKRATIKUS, KOMPROMISSZUMRA KÉPTELEN TANÁR

- nem tudok megtanulni egy idegen nyelvet,
 - egyedül és elkülönülve érzem magam
 - nincs kontrollom tanulásom fölött
- intenzív a nyelvi szorongás

II. KOMPROMISSZUMRA HAJLANDÓ TANÁR

- nem tudok megtanulni egy idegen nyelvet
 - egyedül és elkülönülve érzem magam
 - nincs kontrollom tanulásom fölött
- eltűnt a nyelvi szorongás

Konklúzió

Megállapítható, hogy hallgatóink nagy többsége (85,2%) tanáraitól várja el a memóriatechnikák megismertetését, és 78,2% gondolja azt, hogy erre mindenképpen szükség van, 47% gondolja úgy, hogy már az egyetemi évek megkezdése előtt, sőt az általános iskolába való belépést követően

érdemes lenne ezzel a tudással megismerkedni, 44% szerint ez a középiskola feladata, míg csupán 8,2% hagyná ezt a felsőoktatás feladatául.

Az idegen nyelvi órák kiemelkedő lehetőséget adnak számos, igen gazdag, az alapvető nyelvtanulást kiegészítő, azzal párhuzamosan haladó, integrált eszközök bemutatására, majd ezeken alapuló készségek átadására. Ide tartoznak a tanulási stratégiák, a nyelvi szorongás oldását lehetővé tevő technikák és ismeretek, valamint a memóriatechnikák, illetve a memória működésének alapvető tudnivalói a tudatos memóriatechnika alkalmazásának elősegítése céljából. A kutatás eredményei is igazolják a nyelvóra által nyújtott különleges lehetőségeket: hallgatóink jelentős többsége (88,4%) tartja alkalmasnak a nyelvórákat ezekre a célokra, és fogadókészségük egy efféle kurzusra ennek megfelelően igen magas, 85,6%.

Nem mindegy azonban, milyen a nyelvóra légköre és a tanár személyisége. Fentebb láthattuk, hogy az érzelmek már az információ által kiváltott inger észlelését és feldolgozását – azaz a kódolást – is befolyásolják, különböző agyi területek aktiválódnak az észlelt érzelmek függvényében, és a munkamemória kapacitását jelentősen leterhelheti az idegesség és az aggodalom megtapasztalása. A memorizálás folyamatában az érzelmek egyaránt fontos szerepet játszanak a bevitelnél, a rögzítésnél és az előhívás során is. A különböző érzelmi állapotok a stresszhormonok aktiválásával befolyásolják a munkamemóriakapacitást és azt, hogy ezzel összefüggésben mely agyi területek vonódnak be a folyamatba. Az emóció és a figyelem között szintén szoros az összefüggés: az érzelmek egyfajta szelektív figyelmet indítanak be, ahol az erősebb érzelemmel bíró történések élveznek elsőbbséggel a gyengébb emocionális tartalmú észlelésekkel szemben.

Ezért olyan fontos a nyelvtanár személyisége – melynek ismertetése meghaladja e tanulmány kereteit, – és a nyelvóra légköre; az elfogadó, megengedő, Carl Rogers-féle diákközpontú, de megfelelően irányított együttműködés (Rogers, 1962). Ugyanakkor:

„Napjainkban a tanár személye önmagában már sokszor nem elég, ahhoz, hogy az óra érdekes és lendületes legyen a mai húszévesek számára. Ez a korcsoport már kisgyermek kora óta szinte állandóan valamilyen technikai eszközzel köti le magát, nincs passzív időszaka a napjának, nem szokott ahhoz, hogy ül és csak figyel.”(Hajdú – Czeller, 2015:205-212)

Nagyon sok és hatásos eszköz áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy segítsünk, vagy életre szóló kárt okozzunk hallgatóinknak. Ginott „Szülők és gyermekek” c. 1977-es munkájából idézve, az ő szavaival élve:

„Egy ijesztő következtetésre jutottam. Én vagyok a döntő tényező az osztályteremben. Az én személyes megközelítem határozza meg az „éghajlatot”. Az adott napi hangulatom, pedig az aktuális időjárást. Mint tanár, óriási hatalommal rendelkezem arra vonatkozóan, hogy a gyerekek élete nyomorúságos vagy örömteli. A kínzásnak és a pozitív inspirációnak is lehetek az eszköze. Megalázzhatok valakit vagy viccelődhetek, fájdalmat okozhatok vagy gyógyíthatok. Minden helyzetben az én választásom dönti el, hogy a gyerek krízise fokozódik vagy enyhül, a gyerek milyen mértékben lesz emberséges.”
(Internet 1)

Hivatkozások

- Anderson, A. K. – Phelps, E. A. (2001): Lesions of the human amygdala impair enhanced perception of emotionally salient events. *Nature*. 411. 305-309
- Brown, S. – McIntyre, D. (1992): *Making sense of teaching*. Open University Press: Buckingham and Philadelphia
- Cahill, L. – McGaugh, J. L. (1998): Mechanisms of emotional arousal and lasting declarative memory. *Trends in neurosciences*. 21/7. 294-299
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. (Re-issued by the Foreign Language Teaching & Research Press, Beijing, China, with a 40-page forward in Chinese for distribution just within the PRC, 2000.) Longman: Harlow, England
- Ekman, P. (1992): An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*. 6/3-4. 169-200
- Erk, S. – Kiefer, M. – Grothe, J. – Wunderlich, A. P. – Spitzer, M. – Walter, H. (2003): Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*. 18. 439-447
- Hajdú Z. – Czeller M. (2015): A vállalati szaknyelv oktatásának eszközei és módszerei egy projekt tapasztalatainak tükrében. *Porta Lingua*. 205-212
- Lewis, P. A. – Critchley, H. D. (2003): Mood-dependent memory. *Trends in Cognitive Sciences*. 7. 9
- Oxford, R. (1992/1993): Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*. 2/2. 18-22
- Richards, J. M. – Gross, J. J. (2000): Emotion Regulation and Memory: The Cognitive Costs of Keeping One's Cool. *Journal of Personality and Social Psychology*. 79/3. 410-424
- Rogers, C. R. (1962): The interpersonal relationship: the core of guidance. *Harvard Educ. Review*. 42
- Szirmai M. – Czeller M. (2014): Hagyományos szótanulás modern eszközökkel. In: Ladányi, M. – Vladár, Zs. – Hrenek, É. (szerk.) (2014): *Nyelv-társadalom-kultúra – Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Turula, A. (2002): Language Anxiety & Classroom Dynamics: a Study of Adult Learners. *English Teaching Forum*. 28-33
- Yamasaki, H. – LaBar, K. S. – McCarthy, G. (2002): Dissociable prefrontal brain systems for attention and emotion. *Proc. Natl. Acad. Sci.* 99/17. 11447-11451

Internetes hivatkozások

Internet 1: http://hu.wikipedia.org/wiki/Haim_Ginott

Wiwczarowski, Troy B.
Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

Meeting Business Demands of University L2 Courses

So-called soft skills not only assist employees in thriving on the job. Soft skills, once honed, mean that those employees become true assets to their companies. What areas of competency covered by such skills have in common is the demand that an employee at any European or multinational company in Europe have a working command of a relevant business foreign language. Because of the difficulties many foreign language programs have been subjected to at universities across Central Europe, it is time to ask business to support language programs at European universities. However, in order to gain this strategic ally, business needs hard evidence on the fruits of our labors. This article introduces an exciting new tool universities, colleges, students and employers can use to forge closer cooperation, by providing all these stakeholders with valuable, up-to-date information on the L2 and SP development and status of those seeking to enter the workforce or to find new opportunities within it.

Keywords: *employability, L2 teaching, curricula, Business English, competencies*

Introduction

Today, businesses and organizations across the economic spectrum spend an average 300 euros per employee to attend two-day workshops in the development of so-called soft skills, in such areas as business communication, public speaking, international negotiation, assertive communication or intercultural communication. A growing number of job advertisements are targeting individuals with such capabilities. Almost half (43 %) of all listings on Randstad's website include the term communication, with equally almost half (48%) of all listings on the Randstad Financial & Professional website including references to excellent communication and listening skills. 97% of employers queried by Randstad regarded soft skills as important to their current business success, with more than half ranking them as more important than academic qualifications. Recent research by the Development Economics group estimated that soft skills are worth £88bn per year to businesses. Soft skills not only help individuals thrive at work and become assets to their employers, but they can also improve their abilities to enhance their careers. What such workshops have in common is the understanding that the prerequisite for being considered employable at the contracting

company and, therefore, being able to be developed further professionally in soft skills, is a working knowledge of business English. In view of the difficulties many foreign language programs have been subjected to at universities across Central Europe, it is time to reposition ourselves in our university curricula and ask business to support us. However, in order to do so, we must meet business needs in a targeted manner. This discussion will serve as the focus of my contribution.

Developments in Europe

We live and work in what is known as the Digital Age. In other words, many of the activities that inform, shape and make our modern lives have simply become impossible without computer skills. Modern companies would be unthinkable without digital technologies. Globalization is also nothing new. In fact, international trade has been around since Neolithic times, a fact to which countless archeological finds attest. Throughout time, as now, the use of foreign languages was indispensable for ensuring one's livelihood, if not one's survival. In today's Europe, HR managers, headhunting companies and managers from across business sectors are telling those of us in education what many of us have long known: the job search for the graduates of today and tomorrow will be harder than ever without those graduates possessing solid IT and foreign language skills. (Grosse, 2004; Swaffar & Urlaub, 2014) Even our students realize this, but oddly often lack the courage and/or the disposition to actually pursue the honing of these essential skill sets. While Europe's digital economy is growing seven times faster than any other sector (Munkaerőpiac, 2014), the lack of IT skills in job applicants is leaving vacant posts unfilled across the continent. (Eurostat, September 2015). In Hungary, we also see this trend. Whether in the capitol of Budapest, in Debrecen, Pécs, Győr, Szeged, Miskolc or Székesfehérvár – wherever one looks in a city of any notable size - the IT sector is developing dynamically, huge business centers are being built to house companies active in IT-related sectors and seeking to employ thousands, and yet, the lack of the critical competencies of IT skills and foreign language skills prevents many job applicants from making it through the first round of interviews. Where is higher education and why have the statistics released by such companies about their inability to fill open positions gone unheard?

For any employer or employee in a role requiring business communication with foreign partners, customers or even suppliers, the

ability to communicate clearly and convincingly in English is a necessity. Obviously, time is money and miscommunication can be an expensive error. Moreover, and even more onerous for the businessman or woman, there is the weight of the first impression on one's ability to win over new business contacts. The importance of a proper first impression cannot be understated; potential investors, purchasers or clients meeting new business partners who are suffering with difficulties expressing themselves in English – and this includes problems such as being unable to use proper vocabulary, misleading grammar mistakes and speaking with an accent which hinders easy understanding – will be viewed as being less reliable partners than self-confident English communicators with a good command of the jargon of the economic sector in which business is being conducted.

The situation in Hungary

In Hungary, foreign language skills not only remain far behind the averages for Europe, but for Central and Eastern Europe as a whole. The 2012 Eurobarometer survey revealed that one in five Hungarians is able to have any conversation in English with 40% of those prepared for only the most rudimentary situations, such as understanding if a customer wants coffee or tea. Moreover, only 12% of the Hungarian population could understand English language news – whether from TV or a newspaper. In contrast, the populations of every other Member State joining the EU in 2004 have higher percentages of their citizens able to communicate in English. As the best example, Slovenia boasts an admirable 59%.

The Eurobarometer figures demonstrate that this is not only a problem of the older generation of Hungarians, as even pupils and students are severely lacking in English language skills. Only one in four of Hungarians aged 15-34 speaks reasonably good English. This dismal result does not bode well for the future of business, much less for job prospects for these youths. This problem is even more striking when comparing Hungary to its neighbors: except for the Czech Republic, every country shows a higher proportion of young English speakers, with 32% in Romania and Poland. However, just under one-third is hardly a good performance, either. While the younger generation is clearly behind its still- underperforming regional competition for jobs on the EU market, the crisis in English language learning is even more abysmal for middle-aged Hungarians. Largely, it is precisely this generation of citizens who make up the majority of the workforce, one might expect companies to have looked after their employees' language skills, in order to remain

competitive. Unfortunately, this is definitely not the case. The Eurobarometer figures reveal only 11% of those aged 35-54 possess a higher than basic level (B1) of English, while only a shocking 3% of those over 55 even reach B1 level.

Change

Now, under the present government, there has been some signs of change: the latest survey by Education First (EF) published in 2014 indicates Hungary's English proficiency index (EPI) measuring the level of English language skills increased by 15% between 2007 and 2013, at least among those who filled out the online test of the global language school network. But even with this improvement, Hungary still ranks only 6th among the eight Central European EU members surveyed. In comparison, the Czech Republic and Slovakia had somewhat lower scores.

L2 education at colleges and universities offers a unique opportunity to prepare future employees in a range of competencies, all within a single classroom and subject environment. It should be noted here that any competency is more than simply what one understands to be knowledge and skills. Rather, a competency encompasses one's ability to live up to complex demands by utilizing and activating a set of known/learned resources (i.e. skills and attitudes) in a specific context. Seen within the context of communication, as only one example, one's ability to communicate effectively is a competency that may require an individual's knowledge of a specific (L2) language, even requiring the simultaneous use of applied IT skills, as well as one's attitudes towards those with whom communication is taking place (i.e., the application of interpersonal or even intercultural communication skills). This raises the question of what the difference between a competency and a skill is. In short, seen within today's economy, which emphasizes employee flexibility, there is practically no difference. The concept of what a skill may be has changed from the definition of a skill as, e.g. the technical knowledge and skills required by a particular job or occupation, to an understanding that includes a variety of wide-ranging, including personal, aptitudes and attitudes. Within communication, a competency is viewed as a necessity for entry to and staying in the job market. This ability is neither determined by level of education, nor type of work. Defined, communication may be understood as an effective use of spoken and written (foreign) language skills in variously demanding situations. Indeed,

communication is an essential tool for functioning appropriately in society, in an educational setting, in a workplace or even in doing business with an administrative office or in doing one's shopping. In other words, communication involves our actually participating in effective dialogue with others.

In today's European job market, communication skills are seen as crucial to the success of the growing service sector. Communication manifests in both the ability of a worker to interact with customers and how they communicate with their fellow employees from other areas of the same company, i.e. what is commonly referred to as the internal customer. In the service sector, communication and L2 competencies may even take precedence over technical qualifications in hiring of new staff. This is because service sector work requires more than just technical skills, but effective social skills – compelling workers to look and sound appropriate. In other words, the worker in the service sector is a professional communicator first, and then e.g. an IT expert, a salesperson or a hotel receptionist.

Should a job applicant not possess the right communication competencies, especially as related to the job sector skills required to actually carry out job-specific tasks, then this lack may have direct and negative economic consequences for the company deciding to hire him/her. Although communication skills are equally vital to the effective operation within knowledge-based manufacturing enterprises, whether in various automotive industries, telecommunications industries or the travel industry, employers face the problem that, while such skills are of ever-increasing importance in the workplace, the so-called “soft” skills are more difficult to train. Applied skills in foreign and especially special purpose languages, i.e. public speaking, negotiating, assertive communication, customer care and communication, as well as intercultural communication, all involve intensive, expensive and rigorous training over time.

Considerations

Individual employees simply need to be able to engage with others on their own. Furthermore, they will invariably encounter people from a range of backgrounds, depending on the company and sector they work in, so it is also imperative that they are able to interact in heterogeneous groups. At many multinational companies, group work is indeed the preferred option utilized for the development of oral communication, problem-solving, leadership training, assigning responsibility and decision-making.

In spring 2016, the website Jobline published that research shows that less than 10% of IT sector posts can be filled without solid foreign language skills. Knowledge of two foreign languages or proficiency in so-called smaller European languages are a tremendous advantage. Additionally, the site reports that without knowledge of foreign languages and computer skills, the ability of graduates from across the higher education curriculum to find full time employment will be even more difficult than ever from next year, with companies now willing to import new workers or relocate current employees from other countries, if necessary. "I often meet general idea of our candidate that the candidate is aware of how important IT skills and knowledge of foreign languages, yet still reflecting on how you can cut them in learning," reports Dobar Attila, executive director of the labor mediation and temporary employment group Job Kft.

How are universities to respond? English language learning at Hungarian colleges and universities is largely focused on the requirement that students in the majority of degree programs pass one of a total of 22 accredited, formal, foreign language examinations, in order to receive a diploma at the close of their studies. Currently, some 50,000 university graduates cannot get their diplomas due to their lacking language exams certificates. Equally unfortunate, the test-focused system of foreign language teaching means that students are often taught to pass a specific test, but otherwise left to their own devices when it comes a student needing to determine whether he/she actually possesses hireable foreign language proficiency in their chosen field. ESP courses exist, but these are not always available to students in a manner that is degree-specific. Moreover, many ESP courses are, as mentioned, test-focused in nature.

Indeed, the methods of foreign language testing in use at any time tend to reflect the view of a foreign language and the way it is understood as being used at that time. However, this view is still seen through a prism of devising and running a testing program, which inherently means that a potential corpus of necessary vocabulary and expressions must be pared down to small portions of content. What from the huge range of 'Englishes' is considered to be worth actually being tested and the kind of task or item type chosen as a means of testing are all highly subjective choices made by the test item writer. The problem is that otherwise excellent English teachers used to write test items do not often possess any actual knowledge of real world English competency requirements for any

particular job sector. In other words, the tests the Hungarian students are taking do not necessarily reflect the needs of the job market.

How did this happen? As we know, communicative language testing evolved out of a shift in language teaching/learning theory and methodology, away from a predominantly structural focus, towards one that emphasized the importance of language in use. Numerous textbook series were published with just this subheading - language in use. Language departments worldwide jumped on board and their intentions were good. However, no running dialogue has been established with domestic commerce and industry to examine the applicability of the English being taught to students for the jobs they were to seek.

Presently, the Common European Framework of Reference for Languages contains a model of language ability. Essentially, this model may be understood as being a European policy statement defining communicative competence: communicative competence (sociolinguistic, linguistic, pragmatic) is a form of general competence leading to language activity (interaction, production, reception, mediation) using tasks, texts and strategies in four principal domains (public, occupational, educational, personal) in which situations arise, consisting of locations, containing organizations that structure interaction, persons with definite roles, objects (animate and inanimate) that constitute an environment, events that take place in it and operations that are performed (compare Chapter 4, Common European Framework document).

Authenticity is a criterion which, by definition, requires continual updating. The notion of authenticity is not new in language teaching theory and methodology. Since the late 1970s, the notion of authenticity has been extensively researched, in order to devise a principled approach to using authentic documents and texts in both the teaching and testing of language skills. Widdowson (1978) and Bachman (1990) conceptualize authenticity as existing at two levels, the situational level and the interactional level:

Situational authenticity refers to the degree to which the test method characteristics of a language task reflect the characteristics of a real life situation where the language will be used; in other words, the extent to which the task is an accurate representation of some language activity which occurs naturally in everyday life. In designing a situationally authentic task, it is first necessary to identify the critical features that define the task in the target language use domain. It is then possible to design test tasks which have these critical features.

Interactional authenticity denotes the interface between test task and test taker; it entails test writers and developers utilizing texts,

situational contexts and tasks which simulate ‘real life’, without attempting to replicate life exactly; it also means the attempt to use situations and tasks which are likely to be familiar and relevant to the intended test taker at the given level, and it clarifies the purpose for carrying out a particular task, together with the intended audience, by providing appropriate contextualization and make clear the criterion for success in completing the task.

When selecting texts and designing items to accompany them, it is therefore important to give some thought to whether the tasks are situationally authentic and whether the processes candidates are being asked to think through and then perform on the basis of the selected texts represent the kinds of processes that actually reflect what will be expected from them later in their careers.

Nonetheless, the discussion is still only focused on testing. Below, I will now focus on what needs to be considered instead, if education is to supply the job market with suitable candidates with relevant English language competencies:

From a job seeker’s point of view, the following problems are common and require action by schools, colleges and universities:

- schools do not prepare students for working in / with foreign languages
- those who earn their language exams at a younger age are either not motivated to maintain their language knowledge or even shut out of language education altogether, leaving them to forget the foreign language long before they actually need to use it in their careers
- Hungarian language exams are not accepted by foreign educational institutes and employers
- employers have no sources to acquire get relevant information about the applicants’ language skills
- most headhunters do not have professionals to evaluate language skills properly

From the employer’s point of view, the following problems are common and require action by schools, colleges and universities:

- job portals, Europass and EURES do not contain up-to-date, electronic language portfolios on applicants
- language exams obtained years ago give irrelevant info about applicants’ actual language skills at the time of application

- headhunters use pre-filtration techniques that are not always reliable and professional
- too much time is wasted on first round job interviews, which a proper database could remedy
- deficiencies in employees' language knowledge may lead to significant business losses
- employee language knowledge has to be developed from the companies' own resources

In response to all these needs, together with colleagues, I will be active in the launch of a new format to better link foreign language education and labor market demands. Recently created is a new online platform to give both potential employers and job candidates the opportunity to

- upload and create CVs, similar to those on social network sites
- attract job offers requiring foreign language knowledge
- answer job ads and offers
- sit for certified M-ELBA® business language placement tests, min. twice a year in various languages
- make M-ELBA® video interviews generated by the system and give future employers an insight into one's language knowledge
- participate in M-ELBA® online job interviews, conducted in the target language

Employers will be able to

- access the database
- search in the database in minimum 2 languages (CVs, portfolios, references, certificates, job experience)
- use the opportunity to advertise jobs requiring high level language knowledge or unique languages
- access video language interviews of those registered in the database
- use the opportunity to invite applicants for online job interviews, either using own questions or database questions, in various languages
- access recorded interviews in real time or any time after download

What does this new database mean for employers? Any decision to hire a new employee inevitably carries an element of risk. Inexorably, most large businesses will have suffered the consequences of hiring an unsuitable employee. Still, management understands, in order to be able to avoid

hiring an improperly qualified employee from the consideration of foreign language competency, reliable, up-to-date information on an applicant's foreign language competencies must be available.

Yet, there are additional costs incurred by recruitment processes which may be prevented, if companies possessed the proper tools to do so. For example, the foreign language information provided on an applicant's Curriculum vitae which looked great upon first inspection often falls seriously short of expectations when it comes to the applicant's performance in an interview conducted in a foreign language. The process of selecting candidates for interviews, actually conducting the interviews and then moving towards final decisions on an applicant cost every business time and money, both indirectly and directly. Time and potential contracts, contacts, profits and customers – all lost in the duration needed to get just the right person hired, trained and fully functioning in the assigned workplace - in times when a business lacks a competent, key employee, are at least partly lost forever. In other words, companies are aware of the cost of lost business and opportunities over such a recruitment period. The months invested and, therefore, wasted on an employee who simply cannot do their job could easily have been time spent with a perfect fit in the role; someone who would have been capable of making sales, winning profitable contracts, building relationships and bringing new ideas to the table. In other words, one of the biggest direct implications of hiring such an unsuitable candidate is the immediate financial one – the costs of the initial hire, added to the costs of severance and hiring a replacement a few months down the line. These costs can easily run into considerable sums of money, and will increase the longer the employee is left to do a bad job in the role.

Added to these financial losses, there is also the potential for serious in-house disruption and conflict among the other employees in the affected company. Naturally and inescapably, these employees are often forced to take on the extra work and a share of other responsibilities due to the inadequacies of their new colleague. As a consequence, morale will tumble and the company may have to expend further resources rewarding previously contented staff or even trying to keep them from seeking better opportunities elsewhere.

Most dangerous of all, there is the potential for reputational damage. This potential threat is something that should not be underestimated because any employee, even if they only work at a company for a few months, is a representative of their company. As such,

any negative characteristics they reveal while on the job will reflect back onto their employers. This of course is particularly pertinent if the employee is in a customer service role, because the employee in question will be in a position to make or break relationships with existing and potential customers.

Specifically, the ever-expanding database will offer real time feedback on the English language requirements of the sectors of the job market, on the performance of their graduates and those from other national educational institutes. English language competencies will be tested via an actual formal job interview process, which may be reviewed and used to adjust teaching materials, language test materials and test questions and types. Authentic, English language communication abilities of job seekers will be available, reflecting these candidates' public speaking, professional communication, intercultural communication and special purpose language usage abilities, together providing a more realistic understanding of the all-round English language abilities of students entering the job market. What does this new database mean for educators? Results can be used to build bridges to employers - locally, regionally and nationally – and these bridges can then be used to further enhance and improve teaching materials, both to ensure accredited language examination success and the more important success of having our graduates being hired at companies offering competitive salaries.

Conclusion

In closing, in view of the difficulties many foreign language programs have been subjected to at universities across Central Europe, it is time to reposition ourselves in our university curricula and ask business to support us. However, in order to do so, we must meet business needs in a targeted manner. While there have been improvements in the levels of English language knowledge in Central Europe, there is still much to do to ensure this knowledge is relevant and applicable in real life. The new platform mentioned above is one step in the right direction. What remains to be seen is whether this tool may be truly utilized to construct a mutually beneficial information exchange network to promote skills development to assist Central European economies to grow. Soft skills, such as foreign language skills, not only help individuals thrive at work and become assets to their employers, but they can also improve abilities to enhance careers, while saving businesses money. Targeting the development of English language skills means understanding how ESP proficiency is a true prerequisite for

being considered employable at any serious company seeking to function in an international business environment. A working knowledge of business ‘Englishes’ in each of our students requires consistent, hard work from educators. The rewards, however, are limitless.

References

- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. OAP: Oxford
- Bachman, L.F. – Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice*. OAP: Oxford
- Canale, M. – Swain, M. (1981): A theoretical framework for communicative competence. In: A. S. Palmer – P. J. Groot – S. A. Trosper (eds): *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. TESOL: Washington, D.C.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: CUP: Cambridge
- Grosse, C. U. (2004): *The Competitive Advantage of Foreign Languages and Cultural Knowledge*. Modern Language Journal. IX/2004 v88 n3, 351-373
- Swaffar J. – Urlaub P. (eds.) (2014): *Transforming Postsecondary Foreign Language Teaching in the United States*. Springer Science+Business Media: Dordrecht
- Widdowson, H. G. (1978): *Language Teaching as Communication*. OUP: Oxford

Internet sources

- EF EPI English Proficiency Index. (2014): EF Education First Ltd. www.ef.com/epi
- EUROSTAT. 2 September 2015. *Job vacancy trends*. Accessed 27 September 2015
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Job_vacancy_trends
- Jobline.hu. 16 December 2014. *Ki talál munkát jövőre?*
http://www.piacprofit.hu/kkv_cegblog/piac/ki-talal-munkat-jovore/.
- Neeley, T. (2012): Global Business Speaks English. Harvard Business Review. May 2012 Issue. Accessed 1 September 2015. <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english/ar/1>
- Randstad Financial & Professional Website. Accessed 14 September 2015.
<https://www.randstad.co.uk/financial-professional/>

Zsubrinszky Zsuzsanna
Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Gazdálkodás Szaknyelvi Tanszék
Angol Tanszéki Osztály

A sikeres tárgyalás kulcsa: az érzelmi intelligencia (EQ)

Ahhoz, hogy az egyetemi hallgatók az iskolapadból kikerülve megállják a helyüket az életben, számos készséget kell, hogy elsajátítsanak tanulmányaik során. Ezek segítségével sikeresebbé válhatnak céljaik elérésében, problémáik megoldásában, kapcsolataik kiépítésében és fenntartásában, megkönnyítve ezzel a társadalomba való beilleszkedésüket. Jelen tanulmány bemutatja, hogy miként történik az EQ fejlesztése a „Nemzetközi tárgyalástechnika” című tantárgy keretében a Budapesti Gazdasági Egyetemen. A kurzus az érzelmi intelligencia öt területére fókuszál: (1) önismeret, (2) empátia, (3) szociális kompetenciák, (4) személyes befolyás és (5) a célok megvalósítása (Lynn, 2008). A dolgozatban bemutatott ötletek és feladatok az eredményes kapcsolatépítéshez szükséges kompetenciákkal (közelítés-távolságtartás), a hangszín jelentőségével, a megjelenés, nyelvhasználat, értékrend és viselkedési minták jelentőségével, valamint a kontextus szerepével foglalkozik. Reményeim szerint az itt bemutatott feladatok jó kiindulópontjai lehetnek további érzelmi intelligenciát fejlesztő tananyagok kidolgozásának az üzleti kommunikáció területén, illetve hasznosnak bizonyulnak a potenciális munkavállalók számára is.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás, szaknyelvkutatás, EQ, tárgyalástechnika, lexicográfia

Bevezetés

A kompetenciaalapú oktatás terminus számos oktatási formát jelöl (Van der Klink et al., 2007), az elméleti és gyakorlati képzés integrálásától kezdve, a korábban használt és bevált gyakorlatok alkalmazásán át, a legújabb tanulásmódszertani elméletekig (Mulder et al., 2007). Egyes kutatások (pl. Perels et al., 2005) kizárólag a kompetenciaalapú tanmenetekre koncentrálnak, melyben például az egyén és annak problémamegoldó stratégiái kerülnek előtérbe. Azonban tapasztalatból tudjuk, hogy ha a hallgatók olyan feladatot kapnak, amely hasznosnak bizonyul a jövőjük szempontjából, akkor sokkal motiváltabbá válnak és könnyebben sajátítják el a feladatmegoldáshoz szükséges kompetenciákat (Gulikers, 2007). Ez azt mutatja, hogy a kompetenciaalapú képzés során mind a 'mit' (tanmenet), mind pedig a 'hogyan' (oktatási módszer) egyformán fontos szerepet tölt be (Wesselink et al., 2007). Más szóval a kompetencia magában foglalja az egyes emberek kognitív, meta-kognitív, funkcionális és szociális készségeit, melyek viszont csak akkor válnak igazán tudatossá, ha az egyén a megfelelő

szituációkban alkalmazni is tudja őket (Delamare Le Deist – Winterton 2005). Megállapíthatjuk tehát, hogy kontextus nélkül a kompetenciák meglehetősen általánosak és csekély jelentőséggel bírnak (Hodkinson – Issitt, 1995). Ezért a kompetenciaalapú oktatásnak elsősorban arra kellene törekednie, hogy a hallgatók minél életszerűbb munkahelyi szituációkban próbálhassák ki magukat.

A negyvenes évektől kezdődően beszélnek a pszichológusok (pl. Wechsler, 1939) az intelligencia 'intellektuális' és 'nem-intellektuális' aspektusairól, és azt állítják, hogy ez utóbbi igen jelentős mértékben meghatározza az egyén boldogulását mind a szakmai, mind a magánéletben. Az 1990-ben megjelent *Érzelmi Intelligencia* című művükben Peter Salovey és John Mayer a következőképpen definiálják a fogalmat: „*az EQ a társas intelligencia része, mely magában foglalja az egyén és a vele kapcsolatban álló személyek azon képességét, melynek segítségével észlelik és megkülönböztetik a saját és a másik ember érzelmeit, érzéseit, és ennek a tudásnak a birtokában irányítják gondolkodásukat, cselekedetüket*”¹ (Salovey – Mayer, 1990:5). A szerzők érzelmi intelligencia modellje 4 fő területre fókuszál: az érzelmek észlelése, kimutatásának oka és értelmezése, illetve az érzelmek kinyilvánításának kezelése. Néhány évvel később Goleman (1995) azonos címmel jelentette meg nagysikerű könyvét, mely kiegészült az EQ munkahelyi boldogulásban betöltött szerepével és ezzel Goleman kiérdemelte az „EQ fogadott atyja” címet. Lynn (2008) is egyetért azzal a nézettel, hogy két azonos technikai tudással rendelkező jelölt közül az esetek nagy százalékában a magasabb EQ-val rendelkező jelölt nyeri el az állást. Lynn (2008:7) szerint az EQ „*az ember azon képessége, mellyel úgy képes saját magát és kapcsolatait irányítani, hogy szándékai megvalósuljanak*”².

A dolgozat először Lynn (2008:157-160) érzelmi intelligencia modelljét, majd az EQ öt területéhez kapcsolódó kompetenciákat, és ezek kialakításának lehetőségét mutatja be a „Tárgyalástechnika” című tantárgy keretében.

Lynn Érzelmi Intelligencia Modellje

Lynn Érzelmi Intelligencia Modellje öt fő területre fókuszál: (1) önismeret, (2) empátia, (3) szociális kompetenciák, (4) személyes befolyás és (5) a

¹ saját fordítás

² saját fordítás

célok megvalósítása. Az 1. táblázatban láthatjuk az öt területhez kapcsolódó kompetenciákat.

1. táblázat. Lynn Érzelmi Intelligencia Modelljének rövidített változata (2008:157-160)

Az érzelmi intelligencia területe	Kompetenciák
önismeret	mások befolyásolása; érzelmi tudatosság; helyes önértékelés; érzelmek kifejezése (harag, stressz, izgatottság stb.)
empátia	bátorság; reziliencia; értő hallgatás; mások befolyásolásának észlelése; mások segítése
szociális kompetenciák	kapcsolatépítés; együttműködés; konfliktuskezelés; szervezeti érzelmi intelligencia
személyes befolyás	vezetői készségek; pozitív munkakörülmények kialakítása; közös célok elérése; önbizalom; kezdeményezőkézség, megbízhatóság; céltudatosság; optimizmus; rugalmasság
célok megvalósítása	célok és értékek megértése; célok elérésére irányuló lépések; eredetiség

A modell öt eleméből három (az önismeret, az empátia és a célok megvalósítása) az egyén belső világát, míg a másik kettő (a szociális kompetenciák és a személyes befolyás) a külvilághoz való kapcsolódását mutatja. Valamennyi készség azonban szoros kapcsolatban áll egymással pl. – önismeret vagy önkontroll nélkül kicsi az esélye annak, hogy bárki is javítson a külvilággal való kapcsolatán.

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének célja az üzleti életben

Bár az 1. táblázatban felsorolt kompetenciák többé-kevésbé ismertek mindenki számára, mégis érdemes ezeket az üzleti környezetbe helyezve, közelebbről is megvizsgálnunk. Az első terület, az önismeret, magában foglalja az egyén és a környezet érzelmeinek helyes értelmezését, a gondolatok viselkedésre gyakorolt hatását, illetve az érzelmek hatásának jelentőségét a teljesítményre. Az önfegyelem, ami szintén része az önismeretnek, segít a frusztráció, a harag, a félelem és a bizonytalanság kezelésében és ezek ismeretében céljaink elérésében. A helyes önismeret a lehető legjobbat hozhatja ki mindenikből, ugyanakkor segít a hiányosságok feltárásában is. Ha valaki például szóvá meri tenni egy munkatárs viselkedését, vagy a nem jól működő munkafolyamatokat, akkor ezzel elérheti azt, hogy nemcsak az elégedettség nő a munkatársak körében,

hanem a kevésbé jól működő rendszer is javulni kezd. A másik igen fontos készség a dolgozók számára a reziliencia, amit másként lelki állóképességnek is hívhatunk, mely a nehéz helyzetekben is erőt ad az egyénnek ahhoz, hogy elvégezze a munkáját. Empátiával és értő hallgatással pedig segíthetünk másoknak, ami felbecsülhetetlen a munkahelyi környezetben. A helyzetek, a viselkedés és a szóhasználat helyes értelmezése rendkívüli jelentőséggel bír a kapcsolatépítésben mind vállalati, mind egy-egy részleg szintjén. Napjainkban az egyén és vállalat sikerességének és versenyképességének eléréséhez elengedhetetlenül szükséges az együttműködés, melynek segítségével a dolgozók elkötelezettsége is növekszik.

A „Tárgyalástechnika” kurzus tanmenete

Bár a „Tárgyalástechnika” kurzus szabadon választható tárgy a Budapesti Gazdasági Egyetemen, mégis évről-évre egyre több hallgató veszi fel. Ennek egyik oka az lehet, hogy mivel ez a kurzus az alapképzés utolsó félévében indul, a hallgatók nagy része addigra már részmunkaidőben dolgozik valahol, és a munkahelyén maga is érzi a tárgyalástechnikai készségek fontosságát. A kurzus 10 fő egységre osztható: (1) felkészülés a tárgyalásra; (2) kapcsolatépítés; (3) a tárgyalás folyamata; (4) javaslattétel; (5) kérdezési technikák; (6) az érdekek feltérképezése; (7) az alku és (8) a meggyőzés technikái; (9) mit tegyünk, ha megfeneklik a tárgyalás és végül (10) hogyan zárjunk le egy tárgyalást. A kurzus két fő célja: az üzleti nyelvi készség és az érzelmi intelligencia készség fejlesztése. Az ehhez kapcsolódó feladatok és szituációk jó kiindulópontjai lehetnek a hallgatók problémamegoldó készségének fejlesztésére is az üzleti környezetben. A tananyagfejlesztés során arra törekedtem, hogy érdekes, kreatív feladatok segítségével élvezetes, ugyanakkor kihívást jelentő helyzeteket kelljen megoldaniuk a hallgatóknak.

Kapcsolatépítés önismerettel

A Johari-ablak az önismeret egyik legszélesebb körben használt egyszerű modellje. Eredetileg az egyéni hatékonyság mérésére dolgozta ki Joseph Luft és Harry Ingham pszichológus, majd 1955-ben publikálták. A modell elnevezése kettejük keresztnévének ötvözetéből származik (Joe és Harry → Jo-Hari → Johari). A modell két fő dimenziót ad meg az „én” megértéséhez, egyfelől a viselkedés és stílus azon aspektusait, amelyek az

„én” számára ismertek („Én”), másfelől pedig azokat, amelyek azoknak ismertek, akikkel kapcsolatban áll („Mások”). A Johari-ablak négy részre tagolódik (ld. 2. táblázat). Az 1. ablak, az „Aréna” az egyén viselkedésének azon része, amely mind számára, mind a vele kapcsolatban állók számára ismert. A 2. ablak, a „Vak” terület a személy viselkedésének és stílusának azon aspektusait tartalmazza, melyek mások számára ismertek, de az „én” számára nem.

2. táblázat. Luft és Ingham Johari-ablaka (1955)

		Az Én számára	
Ismert	M á s o k	Ismert	Ismeretlen
		Aréna	Vak
Ismeretlen	s z á m á r a	Zárt	Sötét

Az úgynevezett „Zárt” terület, (vagy „rejtett én”) azt a részt foglalja magába, amelyet a személy tud, de mások előtt nem tár fel (eltitkolja), vagyis az itt található dolgok titkosak. És végül a „Sötét” terület megközelíthetetlen mind az „én”, mind a vele kapcsolatban álló „mások” számára. A „Sötét” területet nem lehet tudatosan szabályozni vagy megváltoztatni, ennél fogva nem játszik szerepet az egyéni hatékonyság mérésében.

1. FELADAT: A kapcsolatok megértése a Johari-ablak segítségével

A hallgatók párban 55 személyiségre vonatkozó jelző listáját kapják meg (pl. tevékeny, elfogadó, alkalmazkodó, bátor, nyugodt, gondoskodó, vidám stb.) és először a páros egyik tagja választ ki 5-6 olyan jelzőt a listából, amelyek jellemzik őt, majd a páros másik tagja választ ki ugyanennyit, amely szerinte a társát jellemzi. Azok a jelzők, amelyeket mindketten kiválasztottak, azok az **Arénába** kerülnek. Az Aréna többek között olyan információkat

tartalmaz, mint a fizikai megjelenés, a családi, vállalati, politikai vagy más jellegű nyílt kötődések.

Azok a jelzők, amelyeket csak az egyén, de a társa nem választott, a **Zárt** területre kerülnek. Például egy irodai megbeszélésen a beosztottat zavarhatja, ha a főnöke nem kínálja helyet, de a véleményét nem fejezi ki (elhallgatja), és elfogadja a helyzetet. A Zárt terület jelentős hányadát a jó viszony megőrzése érdekében ki nem mondott dolgok teszik ki.

A **Vakablak**ba azokat a tulajdonságokat teszik a résztvevők, melyeket csak a külvilág észlel bennük, de ők maguk nincsenek tudatában ezeknek. Például lehet valaki úgy nagyzó, nagyképű, vagy éppen modoros, hogy az számára nem tűnik fel, és amikor szembesítik vele, azt meglepetéssel és hitetlenkedve fogadja, mivel ő maga sincs tudatában személyisége ezen aspektusának.

És végül a **Sötét** ablak a senki által sem észlelt viselkedéseket tartalmazza. Egyes pszichológusok szerint ez a terület csak bizonyos egyedi körülmények (baleset, vészhelyzet, vagy speciális életszakasz) hatására felszínre törő tulajdonság, cselekvés.

Ezt a feladatot mind az egymást ismerő hallgatókkal, mind pedig az intuícóra épülő első találkozásokkor lehet használni, hiszen ez utóbbi hasonlít az állásinterjú helyzetéhez, amikor a hallgatók az első benyomások alapján nyerhetnek el egy állást, vagy éppenséggel utasíthatják el őket olyan viselkedési normák miatt, amiknek nincsenek tudatában.

2. FELADAT: A kapcsolatépítés erősítése és gyengítése tükrözéssel

A kapcsolatépítés erősítésére és gyengítésére a „hasonlóság” technikáját alkalmazzuk. Ehhez szükséges egy lelkes partner és egy nyugodt hely. Az egyik résztvevőt avassuk be a feladatba, és ő csak annyit áruljon el a társának, hogy a kapcsolatok fontosságáról szeretne vele beszélni. Kérje meg, hogy valami olyan témáról beszélgessenek, ami mindkettőjüket érinti, pl. a tegnapi tárgyalás eredménye vagy egy csapatépítő tréning stb.

1. lépés – beszélgetés és megfigyelés

Kezdjük el a beszélgetést. Kérdezzon a kiválasztott témával kapcsolatban és **figyelje** közben a partnere mozdulatait, gesztikulációját. Igyekezzen minél természetesebben viselkedni.

2. lépés – kezdjen el tükrözni

Folytassa a beszélgetést, és finoman kezdje **utánozni/tükrözni** a beszélgetőpartnere mozdulatait, gesztusait. Ha például előredől a partner, tegye ön is; ha keresztbe teszi a lábát, akkor ön is változtassa meg a pozícióját. Egészen addig utánozza a társát, amíg nem válik feltűnővé (kb. 2 percig).

3. lépés – csinálja az ellenkezőjét

Folytassák a beszélgetést, majd lassan kezdje el az **ellenkezőjét** csinálni annak, amit a beszélgetőpartnere. Például, figyeljen karba tett kézzel, tegye keresztbe a lábát stb. A lényeg az, hogy feltűnően érzékeltesse a partnerével, hogy véleménykülönbség áll fenn Önök között. Csinálja ezt egészen addig, amíg el nem nevetik magukat.

4. lépés – beszéljék meg a tapasztalatokat

- Mit érzékelt a tárgyalófél?
- Észrevette-e a tükrözés, illetve az eltérő figyelem kezdetét?
- Melyik milyen hatással volt rá?

Meglepő módon a hallgatók a tükrözést általában nem veszik észre, de amikor kizökken a társuk a tükrözésből, akkor már felfigyelnek a változásra.

A **Tükrözésre** vállalati kontextusban számos videót találunk az interneten. Az egyik ilyen rövidfilm a következő linken található meg: <https://www.youtube.com/watch?v=rqhSWI4-hnA>. Ez a videó is megerősít bennünket abban, hogy a nem verbális apró jelzések pozitív hatással vannak a másik emberre, ami nagyban hozzájárul a kapcsolatépítés sikerességéhez.

3. FELADAT: A szavaid jelentését változtasd meg, ne a szavaidat!

A mozdulatokhoz hasonlóan a hangszín is sokat elárul a másik emberhez fűződő kapcsolatainkról. Ha két ember szereti egymást, akkor a hangszínük is hasonló lesz. Ismételtessek el a hallgatókkal, háromféle hangszínnel azt, hogy *Yes all right then*. Először a hangszínük tükrözze azt, hogy (1) kicsit **ingerültek, unottak** a témával kapcsolatban; (2) majd próbálják **elrejtteni izgatottságukat** és végül, (3) fejezzék ki **belenyugvásukat** a helyzetbe.

Ahhoz, hogy könnyebb legyen a megfelelő hangszín megtalálása, gondoljunk vissza olyan szituációkra, amikor ez a mondat elhangozhatott volna.

4. FELADAT: Kivel könnyű jó kapcsolatot kialakítani?

Ez a feladat segít megérteni motivációnkat találkozásaink alkalmával. Gondoljunk egy barátra vagy kollégára, akivel jó a kapcsolatunk. Nagy valószínűséggel olyan valaki lesz, akinek a társaságában lazán, felszabadultan tudunk viselkedni. Tegyük fel magunknak a kérdést:

- Hogy érzem magam, amikor vele beszélek?
- Milyen érzés a közelében lenni?
- Miben hasonlítunk?

Tapasztalatból tudjuk, hogy azokhoz az emberekhez tudunk könnyebben kapcsolódni, akikkel sok hasonló tulajdonságunk van. Segítségül adhatunk néhány tippet, pl. megjelenés, testbeszéd, gesztusok, hangszín, szóhasználat, értékrend stb.

5. HÁZI FELADAT: Figyeld meg a kapcsolatépítést nyilvános helyen

Menj el egy olyan helyre, ahol párok vagy kisebb csoportok gyűlnek össze (pl. egy étterembe). Tölts el ott egy kis időt és figyeld meg, hogyan kapcsolódnak egymáshoz az emberek, milyen a testbeszédük, mekkora távolságot tartanak, milyen kapcsolatban lehetnek egymással. Próbáld megválaszolni a következő kérdéseket:

- Honnan lehet tudni, hogy az emberek élvezik egymás társaságát vagy sem?
- Miből látszik az, hogy régi barátokról van szó vagy idegenekről?
- Mi befolyásolhatja viselkedésüket?

6. FELADAT: Kontextus és jelentés

Minden apró gesztus vagy mondat jelentése attól függ, hogy ki, milyen helyzetben, milyen felhanggal mondja, illetve, hogy milyen kontextusban hangzik el a kijelentés. E három tényező (kijelentés, jelentés és kontextus)

közül most az egyik hiányzik. A meglévő két információ segítségével kell kikövetkeztetni a hiányzó elemet.

1. a kijelentés és annak kontextusa adott – milyen jelentés(ek) kapcsolódnak hozzá
2. a kijelentés a jelentéssel együtt adott – add meg a kontextust
3. csak a kijelentés adott – add meg a jelentést és a kontextust

3. táblázat. A kijelentés, jelentés és kontextus szerepe

KIJELENTÉS	JELENTÉS	KONTEXTUS
a) Azt hiszem, már el kéne kezdenem dolgozni.		Két ember ül az irodában. Az egyik egyfolytában beszél, a másik szeretne dolgozni. Egy újságírónak már csak egy órája van a cikk leadásáig és még el sem kezdte. Kávészás közben két kolléga jót beszélget.
b) Mikor jössz vissza?	Tudnom kell, hátha keresnek. Ne merj késni! Visszajössz még egyáltalán? Pontosan hová mész?	
c) Ehhez egy picit késő van.		

Jól ismerjük azt az érzést, amikor az „*el kéne már kezdenem dolgozni*” mondat elhagyja a szánkat. Jöhet ez az érzés türelmetlenségből, lelkiismeret-furdalásból, halogatásból és még egy sor egyéb érzetből. A hangszín szerepe ismét rendkívül fontos egy-egy ilyen mondat kimondásakor, hiszen ezzel jelezzük mondanivalónk jelentését a másik félnek. Egy egyszerű „*Mikor jössz vissza?*” kérdésnek is sokféle felhangja lehet: előrelátás, figyelmeztetés, kételkedés, vagy akár számonkérés. És végül az „*ehhez picit késő van*” reakció jelenthet lemondást, számonkérést és számos egyéb szándékot. Munkahelyi környezetben rengeteg hasonló szituációval és az azokhoz kapcsolódó érzelmekkel, jelentésekkel találkozhatunk. A hallgatók saját példákkal is hozzájárulhatnak a szituációs adatbázisunk bővítéséhez.

Konklúzió

A dolgozatban bemutatott feladatok az egyetemi hallgatók érzelmi intelligenciájának (EQ) fejlesztését szolgálják a „Tárgyalástechnika” című tantárgy keretében. Ezek segítségével a kurzus résztvevői tudatosabbá válhatnak a kapcsolataikat befolyásoló érzelmeik fizikai, mentális és társadalmi hatását illetően. Tapasztalatból tudjuk, hogy bármilyen tárgyalás, megbeszélés vagy baráti beszélgetés alapja a résztvevők között kialakuló bizalmi légkör, mely egyeseknek könnyedén, míg másoknak nehezebben megy és így szükségük van e készség fejlesztésére. Éppen ezért rendkívül fontos tudatosítani a hallgatókban, hogy mi minden szükséges egy jó kapcsolat kialakításához, esetleg mi az, ami akadályozhatja, vagy éppenséggel előrelendítheti a kapcsolatépítést. A példák azt mutatják, hogy az azonos értékrend, a közös célok és szándékok, a hangszín és a gesztusok alapvetőek egy gyümölcsöző kapcsolat kialakításához. Ha mindezt észben tartjuk, akkor nemcsak az üzleti életben, hanem a magánéletben is megérezhetjük a kapcsolatainkban bekövetkező változást. Reményeim szerint az itt bemutatott EQ-készségfejlesztő gyakorlatokat a kollégák is hasznosnak találják és esetenként be is építik majd az üzleti kommunikáció tananyagába.

Hivatkozások

- Delamare Le Deist, F. – Winterton, J. (2005): What is competence? *Human Resource Development International*. 8/1. 27-46
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than IQ?* Bantam Books: New York
- Gulikers, J. (2007): *Authenticity in the eye of the beholder. Beliefs and perceptions of authentic assessment*. Open University: Heerlen
- Hodkinson, P. – Issitt, M. (1995): *The challenge of competence: Professionalism through vocational education and training*. Cassell: London
- Luft, J. – Ingham, H. (1955): *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development*. University of California: Los Angeles
- Lynn, A. B. (2008): *The EQ interview: finding employees with high emotional intelligence*. Amacom: American Management Association. New York.
- Mulder, M., Weigel, T. – Collind, K. (2007): The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*. 59/1. 65-85
- Perels, F. – Gürtler, T. – Schmitz, B. (2005): Training of self-regulatory and problem solving competence. *Learning and Instruction*. 15/2. 123-139
- Salovey, P. – Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*. 9/3. 185-211

- van der Klink, M. R. – Boon, J. – Schlusmans, K. (2007): Competences and vocational higher education: now and in future. *European Journal Vocational Training*. 40/1. 67-82
- Wechsler, D. (1939): *The Measurement of Adult Intelligence*. Williams & Witkins: Baltimore (MD)
- Wesselink, R. – Biemans, H. J. A. – Mulder, M. – van den Elsen, E. (2007): Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal Vocational Training*. 40/1. 38-51

Internetes hivatkozás

<https://www.youtube.com/watch?v=rqhSWI4-hnA>

ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE;
ÉRTÉKELÉS, VIZSGÁZTATÁS

Csatári Dóra
Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

Adalékok a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók szaknyelvi kompetenciáinak hasznosításához a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán

Az egyetemen folyó szaknyelvoktatás terén kiemelt figyelmet kapnak azok a szakok, ahol a képzési és kimeneti követelmények két idegen nyelvből írnak elő szakmai ismeretekkel bővített nyelvvizsgát, mint például a turizmus-vendéglátás alapszak esetében. Ismeretes, hogy a munka világában nemcsak a diploma megléte, hanem a szakmaspecifikus kiváló nyelvtudás is szükséges. A tanulmány célja, hogy bemutassa a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán a turizmus-vendéglátás alapszakos hallgatók körében végzett kérdőíves kutatás eredményeit. Kérdőívünkben arra keressük a választ, hogy a hallgatók hogyan hasznosítják szaknyelvismeretüket egyetemi tanulmányaik során, pl. nemzetközi tanulmányutak, szakmai gyakorlat, diplomadolgozat, TDK munka készítése esetében. Vizsgálatunk során kitekintünk továbbá a hallgatók szaknyelvtanuláshoz kapcsolódó nézeteire, nehézségeire és lehetőségeire is.

Kulcsszavak: turizmus-vendéglátás, szaknyelvoktatás, szaknyelvismeret, egyetemi tanulmányok, hallgatók

Bevezetés

Napjainkban a munka világában egyre nagyobb értéke van az idegen nyelvi kompetenciáknak, ezáltal a nyelvoktatás egyre hangsúlyosabb szerepet tölt be a felsőoktatásban. Ismeretes azonban, hogy az egyetemekre bekerülő hallgatók kis aránya rendelkezik középfokú nyelvvizsgával, és ez az arány még kedvezőtlenebb, ha kitekintünk a gazdasági szakokra és azok képzési és kimeneteli követelményeiben meghatározott nyelvvizsgabizonyítvány feltételeire. A nyelvtanárok tapasztalatai azt mutatják, hogy a hallgatók jelentős része meglehetősen gyenge nyelvi alappal kerül be a felsőoktatásba, ahol gyakran sem idő, sem tanári kapacitás nincs a hiányosságok pótlására, ennek következményeként pedig a szaknak megfelelő szaknyelvi ismeretek elsajátítása meglehetősen nagy erőfeszítést igényel a diákoktól, az oktatóktól. A feladat még nehezebb azoknál a hallgatóknál, akik számára a képzési és kimeneti követelmények két idegen nyelvből írnak elő szakmai ismeretekkel bővített nyelvvizsgát, mint például a turizmus-vendéglátás alapszak esetében.

Az elmúlt évben a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kara minden BA szakon növelte a szaknyelvi óraszámokat, így például a turizmus-vendéglátás szakon heti 6 órában, 4 féléven keresztül biztosít szakmai idegen nyelvi tárgyakat (angol, német, francia, orosz) a hallgatók részére, illetve további szabadon választható szaknyelvi kurzusok is elérhetőek. A kitűzött cél azonban nemcsak a diploma megszerzése, hanem szakmaspecifikus nyelvtudás elsajátítása is, amely a munka világában egyre inkább nélkülözhetetlenné válik. Éppen ezért fontos kutatni, megérteni, hogy mivel motiválható az egyetemi képzés során a szaknyelvtanulás a mai hallgatói társadalom tagjai számára.

A tanulmány célja, hogy bemutassa a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán a turizmus-vendéglátás alapszakos hallgatók körében végzett szaknyelvismeretre vonatkozó kérdőíves kutatás eredményeit.

Anyag és módszer

A szaknyelvi kompetenciák hasznosításának feltérképezése primer kutatás (1. melléklet) segítségével történt a 2015-ös tanévben azon első és másodéves turizmus-vendéglátás szakos hallgatók körében, akiknél már a második idegen nyelv elsajátítása folyik az egyetemi képzés keretében. Összesen 76 darab kitöltött kérdőív érkezett be, amely zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. A kérdőív kitér a nyelvtanulás motivációjára, a szaknyelv alkalmazására, felhasználási lehetőségeire, a nyelvtanulás nehézségeire.

A szaknyelvtanulással kapcsolatos kérdőív eredményeinek értékelése

A kérdőíves kutatás első kérdése az egyetemi tanulmányok alatti szaknyelvismeret alkalmazásával kapcsolatos nyitott kérdés volt. Erre a kérdésre – *Ön szerint az egyetemi tanulmányai alatt hogyan hasznosítja a szaknyelvismeretet?* – teljesen szabadon válaszolhattak a hallgatók. Idézünk néhány jellemző választ a véleményekből szemezgetve:

„Eddig még szaknyelvi órákon kívül nem nagyon kellett használnom.”

„Nyári munka során, külföldi diákokkal való beszélgetés során.”

„Szakmai gyakorlat, diákmunka keretében.”

„Leginkább a valóságban, a munka világában hasznosítom.”

„Tanulmányaim alatt nem igazán hasznosítható, legfeljebb, aki nyelvvizsgára készül, de leginkább majd az egyetem után lesz szerintem hasznos.”

„Erasmus programban, kapcsolatok kialakításában.”

„Utazások szervezése során a külföldi honlapok megértésénél.”

„Kredit szerzésre.”

„Minél több nyelven szeretnék beszélni, hogy később külföldön is élhessek.”

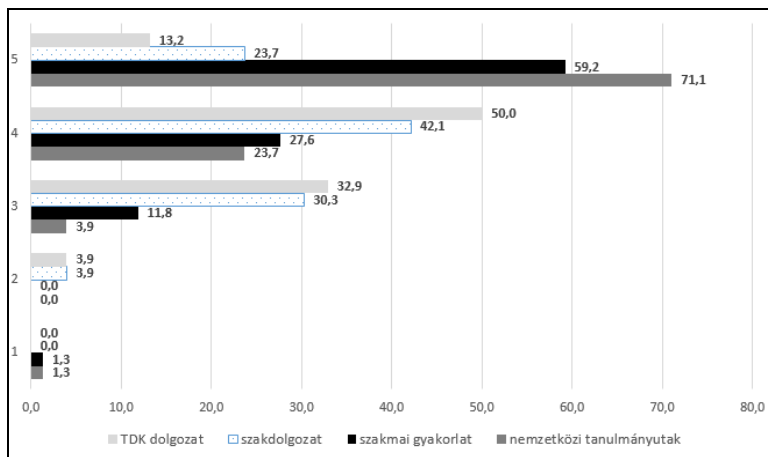
„Röviden mindenre.”

A nyitott kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a hallgatók preferenciája széles spektrumot mutat. Érdekes megjegyezni, hogy a válaszadók főleg a gyakorlatban és a későbbi egyetem utáni munka során tekintik a szaknyelvismeretet fontosnak, annak ellenére, hogy a kérdés az egyetemi tanulmányok alatti hasznosításra vonatkozott. Külföldi tanulás lehetőségeként csak az Erasmus programot említették. Egyéb ösztöndíjprogramot nem ismernek. Ezeket az ösztöndíjprogramokat még jobban kellene hangsúlyozni az egyetemi életben. A szaknyelv szakdolgozatban való hasznosítására néhány megállapítás született. Egyéb tudományos munkában történő alkalmazást nem említették a hallgatók. Valószínűsíthető, hogy az első- és másodévesek rövidtávú terveiben a szakdolgozat írása és egyéb tudományos munka még nem játszik vezető szerepet. A nyitott válaszok többsége egyértelműen a gyakorlatban, a munkában való alkalmazás mivoltát erősíti.

A kérdőíves kutatás következő kérdése már célzottan érdeklődik az egyetemi szaknyelvtudás hasznosítására, mint például nemzetközi tanulmányutak, szakmai gyakorlat, szakdolgozat, TDK dolgozat skálászerű értékelése (1. ábra).

1. ábra. Az egyetemi szaknyelv néhány felhasználásának fontossági skálás értékelése a turizmus- vendéglátás szakos hallgatók körében (%)

Forrás: Saját kutatás alapján



A skálás értékelés során az 1-es lehetőség *a nem fontos*, míg az 5-ös lehetőség *a nagyon fontos* értékkel egyezett meg. Megállapítható, hogy a megadott válaszok közül a megkérdezettek 71,1%-a a nemzetközi tanulmányutakat az 5-ös értékbe sorolta, azaz nagyon fontosnak tartja a szaknyelvismeretet a tanulmányutak során. A szaknyelvismeret fontossága a tanulmányutakban még a 4-es értéknél is magas, majd azt látjuk, hogy a további értékeknél csökken. A válaszadók 59,2%-a adott 5-ös értéket a szakmai gyakorlatban való hasznosításra, azaz szintén nagyon fontosnak ítélte meg. Ez a 4-es értéknél is jelentős, majd besorolása egyre csökken. Az 5-ös értéknél a szakdolgozatban való hasznosítást a hallgatók csak 23,7%-ban jelölték.

A TDK dolgozat írásánál is hasonló tendencia figyelhető meg. A válaszadók 13,2%-a az 5-ös helyre sorolja, 50%-a a 4-es helyre, míg 32,9%-a a 3-as helyre. 2-es és 1-es értékre, azaz *nem fontos*, alig érkezett be válasz. A megadott lehetőségek skálás értékelése során kiderült, hogy a nemzetközi tanulmányutakon és a szakmai gyakorlatokon hasznosított szaknyelvet nagyon fontosnak tartják, amely egybecseng a nyitott kérdésre adott válaszokkal is. A szakdolgozatban és TDK dolgozatban való szaknyelvhasznosítás is többnyire a skála fontos oldalára került. A válaszokból arra következtethetünk, hogy a célzott és felkínált választási lehetőségek során a hallgatók már jobban elgondolkodnak a szaknyelv hasznosságán, és ebben az esetben fontosnak ítélték meg. Ugyanakkor az 1-es és 2-es értéket alig minősítették.

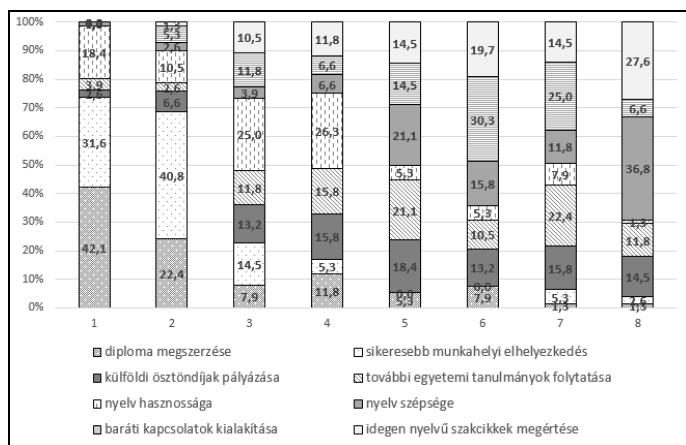
Czellérné (2012) a francia nyelvet második idegen nyelvként tanuló turizmus-vendéglátás szakos hallgatók körében a korábbi Debreceni Egyetem Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Karán végzett 2012-es kérdőíves kutatása alapján 3 fő nyelvtanulási motivációs tényezőt határozott meg:

- a nyelv hasznossága az adott szakterületen,
- a nyelv szépsége,
- a beszélők iránti szimpátia és kultúra iránti érdeklődés.

A kérdéskört tovább boncolgatva született meg a 2. ábra eredménye. A felmérésben részt vevő hallgatóknak az alábbi 8 megadott motivációs tényezőt kellett 1-8-ig sorrendbe állítaniuk, ahol az 1. hely volt a legfontosabb, míg a 8. hely a legkevésbé fontos:

- diploma megszerzése,
- sikeresebb munkahelyi elhelyezkedés,
- külföldi ösztöndíjak pályázása,
- további egyetemi tanulmányok folytatása,
- nyelv hasznossága,
- nyelv szépsége,
- baráti kapcsolatok kialakítása,
- idegen nyelvű szakkikkek megértése.

2. ábra. Egyetemi nyelvtanulással kapcsolatos motivációvizsgálat a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók körében (%) - Forrás: Saját kutatás alapján



A válaszadók 42,1%-a első helyen jelölte meg a diploma megszerzését, mint motivációs tényezőt az egyetemi nyelvtanulásban. Ez

az arány a második helyen 22,4%, majd a további helyeken kisebb kilengésekkel, de egyre csökken. A sikeresebb munkahelyi elhelyezkedést, mint motivációs tényezőt a hallgatók 40,8%-a a második helyre sorolta, de az első helyen is számottevő 31,6%-ot mutat, míg a harmadik helyen 14,5% említi. A válaszokat vizsgálva azt látjuk, hogy a külföldi ösztöndíjak pályázása inkább a harmadik helyen lép be nagyobb arányban, majd 13,2-18,4 % között mozog a későbbi helyeken, összesítve azonban az ötödik helyre sorolták be a legtöbben. Hasonló arányokat mutat a további egyetemi tanulmányok folytatásának elhelyezése a külföldi ösztöndíjak pályázásának besorolásával, azonban ellentétben az ösztöndíjakkal, a legtöbben a hetedik helyen jelölték. Ha Czellérné nyomán (2012) a nyelv hasznosságát, mint az egyik fő motivációs tényezőt tekintjük, kiderül, hogy esetünkben a diákok azt a harmadik és negyedik helyre sorolják. Maga a nyelv szépsége iránti motivációs tényező pedig – meglepő módon – az utolsó helyen található. Mindezekből következtethetünk arra, hogy az egyetemi nyelvtanulásban sajnos ez gyenge motiváció, azonban azt is figyelembe kell venni az értékeléskor, hogy a hallgatói csoportok négy különböző idegen nyelvi (angol, német, francia, orosz) csoportra osztottak, és így a különböző nyelveknek a nyelvi szépsége szubjektív ítéleten alapul. A közösségi oldalak fénykorát szem előtt tartva lényegesen kiemelkedő az a tény, hogy a baráti kapcsolatok kialakítását, mint motivációs tényezőt, a legtöbben a 6. helyre rangsorolták, azaz kevésbé fontos. Az idegen nyelvű szakcikkek megértését, mint motivációs tényezőt, a hallgatók 27,6%-a az utolsó helyen jelölte meg, ami meglepő információ számunkra. Ez szintén magyarázható azzal, hogy az első- és másodéves diákok körében a szakdolgozat és tudományos munka írása még nem játszik kellő szerepet, ennek fontossága a későbbi években nő meg.

Silye 2008-ban szintén a korábbi Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumában végzett hallgatói attitűd vizsgálatában a leginkább motiváló tényezőként a jobb munkalehetőséget, diplomaszerzést fogalmazta meg, míg a nyelv iránti tudásvágy elenyészőbb százalékban szerepel. Megemlíti továbbá, hogy a hallgatók egyáltalán nem jelölték meg a tudományos munkát, mint motiváló faktort (Silye, 2008), amely a jelenlegi kutatás eredményei között is csekély mértékű.

A kérdőíves kutatás másik szekciója a külföldi ösztöndíjas programokra tért ki. Itt azt látjuk, hogy a felmérésben résztvevők 1%-a vett már részt külföldi ösztöndíjas programban, és kimutatható, hogy a kinntartózkodás alatt a kapcsolatok kiépítése kap határozott hangsúlyt.

Felmérésünkéből kiderül továbbá, hogy a válaszadók 86%-a szívesen venne részt külföldi ösztöndíjprogramban. Azt látjuk továbbá, hogy a *nem* válaszok esetén nehézséget okoz a nem megfelelő nyelvtudás, az idegen ország miatti félelem, valamint az anyagi problémák lehetősége. A megkérdezettek körében a külföldi ösztöndíjprogramban szívesen részt vevő hallgatók 42%-a tájékozódott már külföldi programlehetőségről. Elmondható, hogy jellemzően a hallgatók szeretnék külföldi programokban részt venni, azonban a tényleges lépéshez nagyobb motivációra lenne szükség. Említést érdemel, hogy népszerű lehetőség volt a Balassi Intézet Campus Hungary pályázata, amely a magyarországi felsőoktatásban tanulók nemzetközi tapasztalatcseréjét segítette elő. Nem kétséges, hogy nagy előnye volt, hogy csoportos tanulmányútra is lehetett pályázni, így a „félelem tényezők” kiszorultak a folyamatból. A csoportok már a kezdetektől fogva együtt dolgoztak, a pályázatírástól az utazás- és programszervezésig minden munkaszakasz aktív részesei voltak, amit nagyon hasznosnak és ösztönzőnek találtak.

Mindezek mellett kutatásunk kitért a szakmai tárgyak idegen nyelvű oktatására is. A válaszadók 78%-a szívesen fogadná, ha néhány szakmai tárgyat idegen nyelven is hallgathatnának. A *nem* válaszadók az alábbi indokokat fogalmazták meg:

„Nem megfelelő a nyelvtudásom.”

„Félnék, hogy nem érteném meg az anyagot és rossz jegyet kapnék.”

„Már így is túlzsúfolt az órarendem.”

„Ragaszkodom az anyanyelvemhez.”

A Kiss (2009) által leírt, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen alkalmazott tükörtárgyas rendszer segítségével kiküszöbölhető lehetne a fentebb megfogalmazott gátló tényező, azaz a párhuzamos magyar és idegen nyelvű tantárgyak hasonló tartalommal történő oktatása megfelelő megoldás lehetne.

Érdekes tény, hogy a válaszadók 27, 63%-a azt nyilatkozta, hogy amikor felvételt nyert az egyetemre, még nem körvonalazódott számára, hogy melyik két idegen nyelvből fogják teljesíteni a szak képzési és kimeneteli követelményeit. E bizonytalanság oka lehet, hogy a középiskolában a második idegen nyelv oktatására kisebb hangsúlyt fektettek, illetve az egyetemi képzés során olyan nyelveket is választhatnak

a diákok, amely nem szerepeltek a korábbi iskolai oktatás nyelvi kínálatában, mint például a francia vagy az orosz nyelv.

Pozitív hozzáállásnak tekinthetjük, hogy a megkérdezettek 94,74%-a az államvizsga letétele előtt kívánja megszerezni a diploma kiadásához szükséges nyelvvizsga-bizonyítványokat. Nem vitatható, hogy ehhez a magas arányhoz az új felsőoktatási szabályozás is hozzájárul.

A kérdőív kitért továbbá a szaknyelvtanulás nehézségeire is, amit a hallgatók az alábbiakban fogalmaztak meg:

„A kifejezések helyes használata.”

„A már megtanult szavak módosult jelentése.”

„Szakkifejezések, amelyek magyarul is problémát okoznak.”

„Nehéz, bonyolult szakmai szövegek megértése.”

„Nehezebb a megfelelő szókincset összeszedni, mint egy általános nyelvvizsgára készüléskor.”

„Több munkát igényel egy-egy szakszöveg lefordítása.”

„Sok helyen kell ellenőriznem egy szakszó jelentését.”

A válaszokból megfigyelhető, hogy a szaknyelv tanulása során felmerült nehézségek közül a szókincs elsajátításának problémáját emelték ki a hallgatók.

A válaszadók kérdőívünkön az általános nyelvtanulási nehézségekre is rámutattak:

„Kevés eredeti anyanyelvű szöveget hallok.”

„Stressz a bizonyítvány megszerzése miatt.”

„Gyorsan kell elsajátítani mindent.”

„Időhiány.”

A szaknyelvoktatás során mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy jóllehet, fontos a megítélése a nyelvnek, de a hallgatók tantervében nem

kap kellően hangsúlyos helyet, mivel a szaktantárgyak prioritása elnyomja a nyelvtanulást, mint ahogyan Hajdu is megállapítja:

„Minden társadalmi csoport időhiánnyal küszködik, a hallgatók is túlterheltek, ezért az igényeket a lehető legpontosabban kiszolgáló, a lehetőségek szerint leginkább személyre szabott tantervek, anyagok, feladatok összeállításával növelhetjük a motivációt és a hallgatói elégedettséget.” (Hajdu, 2006:210)

Nemrégiben a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kara bevezette, hogy a tantárgyi tematikákat mindig egy egész tanévre előre kell elkészíteni és aktualizálni, ami segíti az oktatókat a tervezésben, hogy ne csak egy félévben gondolkodjanak, hanem hosszú távon is, illetve átgondoltabb tevékenységgé váljon az oktatás. (Természetesen a tantárgyi tematikák áttekintése félévente is megtörténik.)

Nem kétséges, hogy a megfelelő stratégia, memóriatechnika kiválasztása és alkalmazása is elősegítheti a nyelvtanulás hatékonyságát. Tar 2009-es – a korábbi Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrumban végzett – felmérése szerint a hallgatók jelentős része azonban vagy nem rendelkezik semmiféle stratégiával vagy tévesen alkalmazza azt. (Tar, 2009) Említést érdemel az a tény, hogy ezeknek a technikáknak a kutatása, alkalmazása a Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézetben biztosítva van. A kérdőíveken a diákok az egyetemi szaknyelvoktatással kapcsolatban olyan lehetőségeket is megfogalmaztak, mint a külföldi diákokkal való közös programok, órák, rövidebb tanulmányutak, még több nyelv választéka, idegen nyelvű szakmai filmek, videók, közös projektmunka, még több online tananyag, még változatosabb, interaktívabb órák.

Érdekes adalék, hogy a hallgatók pozitívan fogadták a már lezárult és a Debreceni Egyetemen megvalósult „Szak-nyelv-tudás”- Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen című projektet (TÁMOP 4.1.2D-12/1.). A program keretén belül a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő tananyag és nyelvoktatási módszertani fejlesztés került kidolgozásra. Az online tananyag új dimenziót nyitott meg, mellyel élvezetesebbé vált a nyelvoktatás. A hallgatók visszajelzése is alátámasztja a program sikerességét. (Hajdu – Czeller, 2015.) A nyelvoktatás színtere egyre jobban számítógépes laborok felé terelődik, ahol az online tananyagok mellett különböző fordítóprogramok is segítik a tanárok is diákok munkáját.

Konklúzió

Összegzésként megállapítjuk, hogy az általunk végzett kérdőíves felmérésben a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók legfőbb motivációs tényezője a szaknyelvtanulásban a diploma megszerzése és a sikeresebb munkahelyi elhelyezkedés volt. Nyitott válasz esetén azonban a munkában és a gyakorlatban való fontosságot jegyzik meg számottevően. Említést érdemel az az eredmény, hogy a megkérdezett hallgatók tudományos munka iránti érdeklődése igen csekély. Megállapítható, hogy a külföldi ösztöndíj programok iránti érdeklődés jelentős, azonban ténylegesen kevesen használják ki ezeket a lehetőségeket. Fontos kiemelni, hogy a megkérdezett hallgatók több mint egynegyede egyetemi tanulmányai kezdetén még nem tudta, hogy melyik két idegen nyelvből teljesíti a szak kimeneti követelményét. A hallgatók azonban a képzés során már szem előtt tartják a szak kimeneteli követelményeit, hiszen mindenképp az államvizsga előtt tervezik megszerezni a nyelvvizsga-bizonyítványokat. A szaknyelvtanulás nehézségére vonatkozó válaszokban a szókincs elsajátítását emelték ki a válaszadók, illetve az általános nyelvtanulásra jellemző nehézségeket fogalmazták meg. Láthattuk továbbá, hogy a technikai fejlődésnek és lehetőségeknek köszönhetően egyre nagyobb igény van az online tananyagok jelenlétére a szaknyelvi órákon, amellyel az órák érdekesebbé, a hallgatók pedig motiválhatóbbá válnak. Vizsgálatunk csak egy szerény adalék a témakör kutatásában, amely további eredmények és vizsgálatok feltárására vár.

Hivatkozások

- Czellérné Farkas, M. (2012): A francia nyelv tanulási motivációi a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók körében. In: Silye, M. (szerk.) (2012): *Porta Lingua. Szaknyelvkutatói irányzatok és alkalmazások*. Debrecen. 247-252
- Hajdu, Z. (2006): Hallgatói és munkaerő- piaci elvárások megjelenítése az „Angol üzleti nyelv” tantárgy oktatásában. In: Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvtanításban és –kutatásban*. Debrecen. 207-211
- Hajdu, Z. – Czellér, M. (2015): A vállalati szaknyelv oktatásának eszközei és módszerei egy projekt tapasztalatainak tükrében. Bocz, Zs. (szerk.) (2015): *Porta Lingua. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. Debrecen. 205-212
- Kiss, B. (2009): Szakmai tárgyak oktatása idegen nyelven a BME francia tagozatán. In: Silye, M. (szerk.) (2009): *Porta Lingua. Szaktudás idegen nyelven*. Debrecen. 65-75
- Silye, M. (2008): Hallgatói attitűd vizsgálat a szaknyelvi képzésről. In: Silye, M. (szerk.) (2008): *Porta Lingua. Szakember, szaktudás, szaknyelv*. Debrecen. 199-206

- Tar, I. (2009): Nyelvtanulási stratégiák és alkalmazási lehetőségeik. In: Silye, M. (szerk.)
(2009): *Porta Lingua. Szaktudás idegen nyelven*. Debrecen. 211-217

Mellékletek

1. melléklet. Szaknyelvtanulással kapcsolatos kérdőív átirata

1., Ön szerint az egyetemi tanulmányai alatt hogyan hasznosítja a szaknyelvismeretet?

.....

2., Kérem, hogy 5 fokú skálán értékelje, hogy az adott lehetőségekben mennyire fontos a szaknyelv? (5= nagyon fontos, 1= nem fontos)

nemzetközi tanulmányutak	1	2	3	4	5
szakmai gyakorlat	1	2	3	4	5
szakdolgozat	1	2	3	4	5
TDK dolgozat	1	2	3	4	5

3., Mi motiválja Önt az egyetemi nyelvtanulásban?

Kérem, hogy állítsa sorrendbe a felsoroltakat! (1=legfontosabb, 8=legkevésbé fontos)

diploma megszerzése
sikerebb munkahelyi elhelyezkedés
külföldi ösztöndíjak pályázása
további egyetemi tanulmányok folytatása
nyelv hasznossága
nyelv szépsége
baráti kapcsolatok kialakítása
idegen nyelvű szócikkek megértése

4., Vett-e már részt külföldi ösztöndíj programban? igen nem

4.1. Ha a válasza igen, mik voltak a tapasztalatai?

.....

4.2. Ha a válasza nem, részt venne-e külföldi ösztöndíj programban?

igen nem

4.2.1. Ha a válasza nem, miért nem? (Több válasz jelölése is lehetséges)

nem megfelelő a nyelvtudásom

idegen ország miatti félelem

anyagi nehézségek miatt

egyéb:

4.2.2. Ha a válasza igen, tájékozódott-e már külföldi program lehetőségekről?

igen nem

5., Felvenne-e idegen nyelvű szakmai tárgyakat az egyetemen?

igen nem

5.1. Ha nem, miért nem?

.....

6., Már a képzésre történő beiratkozáskor tudja, hogy mely 2 idegen nyelvből teljesíti a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott nyelvvizsgát?

igen nem

7., Az államvizsga előtt tervezi megszerezni a képzési és kimeneteli követelményekben meghatározott nyelvvizsgákat?

igen nem

8., Önnek mi okoz nehézséget a szaknyelvtanulásban?

.....

9., Milyen módszereket, lehetőségeket fogadnának pozitívan az egyetemi szaknyelvoktatásban?

.....

Hegedűs Anita
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

PROFEX beszédértési feladat validitásának vizsgálata item-analízis alapján

A tanulmány egy, a PROFEX egészségügyi szaknyelvi vizsgán korábban vizsgafeladatként szereplő beszédértési feladat validitását (érvényességét) és megbízhatóságát vizsgálja B2 szinten. A minta alapján 159 vizsgadolgozat képezte. A beszédértési feladat 20 itemből áll. Először a szerző az SPSS program használatával megvizsgálta a 20 item facilitás értékét, diszkriminációját, belső konzisztenciáját, valamint a 20 item együttes leíró statisztikája – átlag, medián, minimum, maximum, terjedelem, átlagos eltérés, variancia, átlag standard hibája, ferdeség (skewness) és kurtózis – is vizsgálatra került. Az egyes itemek megbízhatósága item-válasz módszerrel is elemzésre került. Az eredmények a feladatot megbízhatónak mutatták, ám egy item esetében mindkét módszer (leíró statisztika és item-válasz elmélet) problémákat jelzett.

Kulcsszavak: validitás, megbízhatóság, item-analízis, beszédértés, PROFEX

Bevezetés

Jelen tanulmány egy B2 szintű, egészségügyi szaknyelvi vizsgán (PROFEX) adminisztrált beszédértési feladat érvényességét (validitását) és megbízhatóságát (reliabilitását) vizsgálja. A beszédértési feladat egy nyelvvizsgán két okból is különösen fontos szerepet tölt be. Egyrészt, az összes kommunikációs tevékenységünk több mint 45%-át beszédértéssel töltjük (Feyten, 1991). Ehhez képest, a legtöbb magyarországi nyelvvizsgán (akár egy- vagy kétnyelvű) jóval kisebb szerepet tölt be ennek a készségnek a mérése. Másrészt, a beszédértés feladat sokszor a "mérleg nyelvét" képezi a szóbeli részvizsgákon: ez a feladat dönti el, hogy hasonló beszédalképesség eredménnyel rendelkező vizsgázók közül kinek sikerült a szóbeli részvizsga, és kinek nem. Ez a két szempont is mutatja, hogy egy megbízható és érvényes beszédalképesség feladat kifejlesztése döntő jelentőséggel bír.

A szakirodalomban bevált gyakorlat megkülönböztetést tenni a validitás (érvényesség) és a reliabilitás (megbízhatóság) között (pl. Bachman, 1991; Bachman – Palmer, 1996; Hughes, 2002). A legtöbb szerző abban egyetért, hogy a validitás ugyanannak a készségnek különböző módszerekkel történő mérései közötti kompatibilitást mutatja (pl. közvetítés mérése fordítással és tömörítéssel), míg a reliabilitás egy

készségnek ugyanazon módszerrel történő mérései közötti kompatibilitásra utal (pl. párhuzamos tesztek közötti korreláció). Azonban a két fogalom feltételezi egymást, ugyanis ahhoz, hogy egy vizsgafeladat érvényes legyen, megbízhatónak is kell lennie. A validitást a szakirodalom különböző típusokra osztja, pl. Geranpayeh (2013) megkülönböztetést tesz kognitív, kontextus és értékelési validitás között, melyek szorosan összefüggnek, és együtt adják a konstruktum validitást, amely az egész vizsgafeladat érvényességére utal. Jelen tanulmány az értékelési validitással foglalkozik, mely azt jelzi, hogy a nyelvvizsgateszt-eredmények különböző feltételek mellett megismételhetőek-e. Az értékelési validitás összetevői között találhatjuk az item facilitást (az egyes itemek nehézsége), az item diszkriminációt (ami azt mutatja, hogy az adott item mennyire hatékonyan különbözteti meg az egyes vizsgázókat), a mérés hibáját (bias), a vizsgafeladat megbízhatóságát, az értékelők megbízhatóságát, a vizsgafeladat belső egységességét (az egyes itemek egymással való összefüggése), a vizsgafeladat item-válasz elméleten alapuló megbízhatóságát és a teszt standard hibáját (Geranpayeh, 2013). Ez a vizsgálat az értékelési validitás szempontjai közül az értékelők megbízhatóságára nem tér ki, mivel a vizsgafeladat kizárólag diszkrét pontos itemekből áll, melynek javítása a megoldókulcs pontos követésén kívül nem igényel más értékelői kompetenciát.

Anyag és módszer

A tanulmány alapjául szolgáló vizsgálat alapját 159 B2 szintű beszédértési feladatlap képezte. A 159-es mintát az indokolja, hogy az adott vizsgaidőszakban ennyi B2 szintű beszédértési vizsgadolgozat állt rendelkezésre. A beszédértési feladatsor a 2014. áprilisi PROFEX egészségügyi szaknyelvi vizsgán került adminisztrálásra vizsgafeladatként. A feladatsor 2 hallott szövegből állt, melyek egyenként 10-10 itemet tartalmaztak, mindegyikre 1-1 pont adható. A vizsgázók által adott válaszok leíró statisztikáját, az egyes itemek facilitás értékét és belső konzisztenciáját a szerző az SPSS program 20-as verziójával elemezte. A teszteredmények egy másik módszerrel, az item-válasz módszerrel (IRT) is elemzésre kerültek a Winsteps program 3.72.3-as verziójának segítségével.

Eredmények

A beszédértési feladatsor összesített leíró statisztikája az 1. táblázatban látható.

1. táblázat. Leíró statisztikai adatok

átlag	12,13
átlag standard hibája	0,38
medián	12
módusz	17
standard eltérés	4,76
variancia	22,63
ferdeség (skewness)	-0,38
ferdeség standard hibája	0,19
kurtózis	-0,76
kurtózis standard hibája	0,38
terjedelem	19
minimum	1
maximum	20

Az eredmények azt mutatják, hogy a feladat nehézsége megfelelő volt, de ugyanakkor a vizsgázók között jelentős volt a szórás, a leggyengébb (1 pont) és a legjobb vizsgázó (20 pont) között nagy volt a különbség. Az adatok azt is mutatják, hogy a vizsgázók többsége jó eredményt ért el, az összesített adatot néhány kiemelkedően gyenge vizsgázó rontja.

A feladatsor facilitás értéke itemekre lebontva az 1. mellékletben látható (ld. Mellékletek). Az értékek között nagy a szórás: a legkönnyebb item (a 13.) facilitás értéke 0,9 fölött van, míg a legnehezebb item (a 11.) értéke 0,24.

A feladatsor Cronbach alfája 0,872, ami azt jelzi, hogy a vizsgafeladat nagymértékben megbízhatónak tekinthető. Az egyéb megbízhatósági mutatók a 2. mellékletben találhatók (ld. Mellékletek). A korrigált item-totál korreláció, mely a vizsgázónak az adott itemen mutatott teljesítményét az egész feladatsoron (leszámlítva a kérdéses itemet) elért teljesítményével hasonlítja össze, egy item esetében jelzett problémát. A 11. itemnél ez az érték jóval az elfogadott határérték, a 2,5 alatt van (Green, 2013). Ugyanakkor található egy másik item is, a 2., amelynél ez az érték nem sokkal haladja meg a 2,5-ös küszöböt (0,296). A "Cronbach alfa, ha az itemet töröljük" oszlopban (ld. 2. melléklet) azt láthatjuk, hogy csak egy itemnek, a 11.-nek, az eltávolítása növelné a feladatsor Cronbach alfáját, és ezáltal a megbízhatóságát.

A item-válasz elemzés összefoglaló statisztikáját a 2. táblázat mutatja.
2. táblázat. IRT-elemzés

JML iterációk	7
max. pontszám maradék	0,08
max. logit változás	-0,0046
átlag	0
standard eltérés	1
vizsgálókhoz köthető	0,85
megbízhatóság	
itemek megbízhatósága	0,98

A részletes item statisztika az 3. táblázatban látható.

3. táblázat. Item-statisztika

Item	Item- nehézség (logit)	Modell standard hibája	Infit MNSQ	ZSTD	Outfit MNSQ	ZSTD	Pt érték Korr.	Várt
11	2,59	0,23	1,61	4,4	2,79	3,5	0,20	0,52
15	2,34	0,22	0,79	-2,0	0,74	-0,8	0,61	0,53
20	2,02	0,21	1,07	0,7	0,99	0,1	0,52	0,55
10	1,98	0,21	0,85	-1,5	0,66	-1,3	0,62	0,55
14	1,48	0,20	0,87	-1,4	0,68	-1,4	0,64	0,57
9	0,96	0,20	0,86	-1,5	0,71	-1,5	0,65	0,58
4	0,92	0,20	0,92	-0,9	0,80	-1,0	0,62	0,58
16	0,65	0,20	0,81	-2,1	0,68	-1,7	0,67	0,58
3	0,17	0,20	0,98	-0,1	1,30	1,4	0,57	0,58
5	-0,16	0,21	1,04	0,4	0,92	-0,3	0,56	0,57
17	-0,29	0,21	0,86	-1,4	0,82	-0,7	0,62	0,56
2	-0,38	0,21	1,40	3,4	1,38	1,4	0,39	0,56
7	-0,51	0,21	0,82	-1,7	0,83	-0,6	0,62	0,55
1	-0,89	0,22	1,09	0,8	0,91	-0,2	0,51	0,53
6	-0,94	0,23	1,23	1,8	1,56	1,6	0,43	0,53
12	-1,05	0,23	1,25	1,9	1,16	0,6	0,43	0,52
19	-1,21	0,24	0,73	-2,2	0,88	-0,2	0,61	0,51
8	-1,63	0,26	0,94	-0,3	0,81	-0,3	0,50	0,48
18	-2,50	0,31	1,05	0,3	0,56	-0,7	0,42	0,41
13	-3,55	0,43	0,76	-0,7	0,28	-1,1	0,40	0,31

Az itemek nehézségi paraméterei 2,59 (11. item) és -3,55 (13. item) váltakoztak. Az infit és outfit mutatók, melyek azt mutatják, hogy a modell szerint viselkedő vizsgázók, illetve a nem a modell szerint vizsgázók mennyire adnak tőlük elvárt válaszokat, több itemnél is kívül esnek az elfogadható tartományon, ami 0,5 és 1,5 között van (Green, 2013).

Azonban, míg ez a többi itemnél nem sokkal esik a határértéken kívülre, a 11. itemnél markánsan látható, hogy a vizsgázók nem a tőlük elvárt válaszokat adták. A Pt érték (amely arra utal, hogy az adott itemre adott válasz mennyire felel meg a vizsgázó képességszintjének) is ennél az itemnél volt az elfogadható határérték (0,3) alatt (Green, 2013).

Következtetések

A kutatási eredmények arra utalnak, hogy a tanulmányban vizsgált beszédértési feladatsor nagymértékben megbízható. Ez leginkább a Cronbach alfa mutatón látszik, ami jelen esetben 0,872, és ez jóval a szakirodalomban elfogadható érték fölött van. Pallant (2007) szerint a 0,7 fölötti értékek elfogadhatóak, de a 0,8 fölötti értékek a kívánatosak.

Az itemek facilitás értéke (amely az itemek nehézségét mutatja) a szakirodalomban elfogadott értékekkel összehasonlítva azt mutatja, hogy az adott vizsgázói populáció számára a feladatsor több iteme könnyűnek bizonyult. Popham (2000) szerint az ideális érték 0,5 körül van, Bachman (2004) a 0,3 és 0,7 közötti értékeket még elfogadhatónak tartja, Green (2013) ennél is továbbmegy: szerinte a 0,2 és 0,8 közötti facilitás értékeket is el lehet fogadni, amennyiben a diszkriminációs és megbízhatósági mutatók rendben vannak. A feladatsor 3 iteme (a 8., 13. és 18.) is a Green által említett 0,8-as felső határon kívül esik. Továbbá, a feladatsor összesített leíró statisztikájában található negatív ferdeség (skewness) (ld. 1. táblázat) is azt jelzi, hogy a feladatsor nem volt nehéz a vizsgázói populáció számára. Ezek az értékek azonban mégis elfogadhatónak tekinthetők, mivel a PROFEX egészségügyi szaknyelvi vizsga formailag ugyan teljesítmény (proficiency) teszt, azonban a vizsgára való felkészítő kurzusok az egyetemi hallgatók számára órarendbe vannak beépítve, és a kari oktatók számára is ingyenesen elérhetők. Ilyen módon a PROFEX szaknyelvi vizsga egy speciális átmenetet képez a teljesítmény és az eredmény (achievement) tesztek között. Ezen kívül, a magasabb facilitás értékekkel rendelkező itemeket nem kell elvetni, ha az item megbízhatósági értékei megfelelőek és az adott item megfelelően diszkriminál az erősebb és a gyengébb vizsgázók között (Brunfaut, Tineke, személyes kommunikáció). Ezek a kritériumok a 11. itemet kivéve a többi itemnél megvalósulnak.

A 11. item rossz facilitásértékére magyarázat lehet, hogy a feladatsorban a 2. szöveg legelső iteme, így a vizsgázó számára nehézséget okozhat, hogy az első szöveg teljesítése után újból neki kell kezdenie egy más témájú szöveggel kapcsolatos feladatok megoldásának. A rossz

megbízhatósági és diszkriminációs mutatók miatt azonban, ha a vizsgált feladatsor feladatbankba kerülne (a PROFEX szaknyelvi vizsga nem használ feladatbankot), akkor ezt az ítemet mindenképpen el kellene távolítani.

Az IRT-alapú elemzés is megbízhatónak mutatta a feladatsort. Az általános ítem-válasz statisztikai adatok alapján a feladatsor illeszkedik a modellbe. A program 7 lépés során próbálta az ítemekre kapott pontszámokat és a vizsgázók teljesítményét egymáshoz illeszteni. Mind a maximum pontszám maradék (a modell által várt és a tényleges pontszámok közötti különbség), mind a maximum logit változás (az ítemek nehézségi értékének változása az elemzés lépéseinek előrehaladása során) az ideális 0-hoz közeli értéket mutat. Az átlag és a standard eltérés szintén az elvártnak megfelelő (0, illetve 1). A vizsgázókhoz köthető megbízhatóság és az ítemek megbízhatósága szintén ideális. A két érték közül is az ítemek megbízhatósága rendkívül magas (0,98), mivel minden egyes ítemről 159 vizsgázóval kapcsolatban kapunk információt. A részletes IRT statisztika alapján azonban a 11. ítem mutatói rosszak, további bizonyítékot szolgáltatva ahhoz, hogy ha feladatsor feladatbankba kerülne, akkor ettől az ítemtől meg kellene válni.

Összegezve megállapítható, hogy a két módszerrel történő statisztikai elemzés megbízhatónak és érvényesnek mutatta a vizsgált beszédértés feladatsort, azonban a statisztikai adatok önmagukban csak számok. A facilitáserkékek (melyek az adott ítem nehézségét mutatják) miatt a vizsgáztatói tapasztalat és szakértőbb, nagyobb tapasztalattal rendelkező szakemberekkel való konzultáció alapvető a feladatsorral kapcsolatos fontosabb döntések meghozatala előtt.

Hivatkozások

- Bachman, L. (1991): *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP: Oxford
- Bachman, L. – Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice*. OUP: Oxford
- Bachman, L. (2004): *Statistical Analyses for Language Assessment*. CUP: Cambridge
- Feyten, C. (1991): The power of listening ability: an overlooked dimension in language ability. *The Modern Language Journal*. 75/2. 173-180
- Geranpayeh, A. (2013): Scoring Validity. In: Geranpayeh, A. – Taylor, L. (eds.) (2013): *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second language Listening*. CUP: Cambridge
- Green, R. (2013): *Statistical Analyses for Language Testers*. Palgrave Macmillan: Basingstoke
- Hughes, A. (2002): *Testing for Language Teachers*. CUP: Cambridge

Pallant, J. (2007): *SPSS Survival Manual*. Open University Press: Maidenhead
Popham, W. J. (2000): *Modern Educational Measurement*. Allyn & Bacon: Boston

ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE;
ÉRTÉKEK, VIZSGÁZTATÁS

Mellékletek

1. melléklet. Facilitásértékek

	Átlag	Standard eltérés	N
item01	.7547	.43161	159
item02	.6855	.46577	159
item03	.6038	.49066	159
item04	.4843	.50133	159
item05	.6541	.47717	159
item06	.7610	.42782	159
item07	.7044	.45775	159
item08	.8365	.37101	159
item09	.4780	.50109	159
item10	.3208	.46824	159
item11	.2390	.42782	159
item12	.7736	.41983	159
item13	.9560	.20580	159
item14	.3962	.49066	159
item15	.2704	.44559	159
item16	.5283	.50078	159
item17	.6730	.47062	159
item18	.9057	.29322	159
item19	.7925	.40683	159
item20	.3145	.46577	159

2. melléklet. Item-totál statisztika

	Korrigált item- totál korreláció	Cronbach alpha, ha az itemet töröljük
item01	.450	.866
item02	.296	.872
item03	.521	.864
item04	.560	.862
item05	.495	.865
item06	.361	.869
item07	.587	.861
item08	.453	.866
item09	.591	.861
item10	.553	.863
item11	.091	.878
item12	.350	.870
item13	.356	.870
item14	.568	.862
item15	.512	.864
item16	.625	.859
item17	.583	.861
item18	.392	.868
item19	.590	.862
item20	.440	.867

Kiszely Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

Igazságos(abb) értékelés a magyar nyelvvizsgaszabályozás keretein belül?

A Magyarországon másfél évtizedes múltra visszatekintő államilag elismert nyelvvizsgáztatás egyik dilemmája a vizsgáztatási folyamat átláthatósága és az igazságos(abb) értékelés között meghúzódó ellentmondás. Ha az íráskészség során teljesített vizsgázói produkciókat modern tesztelméleti módszerekkel vizsgáljuk, akkor nem csupán a vizsgázók képességszintje és az értékelési kritériumok nehézsége, hanem az értékelők szigorúsága is kimutatható, ezért jóval igazságosabb értékelés valósítható meg. Ez azonban azt is jelentheti, hogy az egyes értékelői párok által kialakított pontszámok nem feltétlenül egyeznek meg a végső vizsgapontszámmal. Mivel a vizsgázók megtekinthetik a dolgozataikat és a hozzájuk tartozó értékeléseket, nehezen lenne kezelhető az a helyzet, hogy bizonyos vizsgázók végső vizsgapontszáma eltér attól a pontszámtól, amit a dolgozaton látnak, főképpen akkor, ha az előbbi alacsonyabb, mint az utóbbi. A tanulmány egyrészt az íráskészség példáján keresztül bemutatja a többtényezős Rasch elemzésen (MFRM) alapuló igazságos(abb) értékelés módszertanát, másrészt pedig azt boncolgatja, hogy a vázolt ellentmondás feloldható, illetve feloldandó-e.

Kulcsszavak: államilag elismert nyelvvizsga, íráskészség, átláthatóság, modern tesztelmélet, többtényezős Rasch elemzés

Bevezetés

A magyarországi államilag elismert nyelvvizsgáztatás egyik feloldatlan dilemmája a vizsgáztatási folyamat átláthatósága és az igazságos(abb) értékelés között meghúzódó ellentmondás (Dávid, 2002). Ha a vizsgázói produkciókat modern tesztelméleti módszerekkel vizsgáljuk, akkor nem csupán a vizsgázók képességszintje és az értékelési kritériumok nehézsége, hanem az értékelők szigorúsága is kimutatható, ezért jóval igazságosabb értékelés valósítható meg. Ez azonban azt is jelentheti, hogy az egyes értékelői párok által kialakított pontszámok nem feltétlenül egyeznek meg a végső vizsgapontszámmal. Mivel a jelenlegi magyar nyelvvizsgaszabályozás szerint a vizsgázók megtekinthetik a dolgozataikat és a hozzájuk tartozó értékeléseket, ezért természetesen a dolgozaton szereplő pontszámokat is látják. Ez a pontszám azonban nem feltétlenül azonos a modern tesztelméleti módszerekkel kimutatott pontszámmal. Ez a helyzet nagyon nehezen lenne kezelhető akkor, ha a vizsgázók a

dolgozataik megtekintésekor a végső vizsgapontszámától eltérő pontszámot látnának a dolgozatukon, főképpen akkor, ha a végső vizsgapontszám alacsonyabb, mint a dolgozaton látható.

Jelen tanulmány célja, hogy az íráskészség példáján illusztrálva bemutassa a modern tesztelméleti módszerek alkalmazását a vizsgázók végső pontszámának kialakításában és megvizsgálja ennek alkalmazhatóságát a jelenlegi magyar szabályozás keretein belül. Először az íráskészség-teljesítmények értékelésének alapelveit ismerteti, majd kitér a modern tesztelméleti módszerek családjába tartozó többtényezős Rasch elemzésen (MFRM – multi-faceted Rasch measurement) (Bond – Fox, 2015) alapuló igazságos(abb) értékelés módszertanára, mellőzve annak matematikai háttérének bemutatását. Ezt követően egy hipotetikus és egy konkrét példán keresztül illusztrálja a végső vizsgapontszám kialakításának technikáját, sorra veszi ennek előnyeit, végül pedig azt boncolgatja, hogy a vázolt ellentmondás feloldható, illetve feloldandó-e a mai magyar szabályozás keretein belül. A dolgozatban kizárólag a magyar államilag elismert nyelvvizsgáztatás keretein belül működő vizsgákról lesz szó.

Az íráskészség értékelése

A vizsgázók íráskészségének értékelése olyan eljárás, amikor a vizsgázók performanciáján keresztül vizsgáljuk kompetenciájukat (McNamara, 1996). Az értékeléshez mérőeszközökre van szükség. Először is szükség van egy olyan feladatra, amelynek mérési célja bizonyíthatóan az íráskészség mérése az adott szinten. Szükség van továbbá egy olyan analitikus vagy holisztikus értékelési skálára, amelynek a segítségével megbízhatóan lehet értékelni a teljesítményeket. Egy ilyen skálának, amennyiben analitikus, megfelelő kritériumokat kell tartalmaznia, az egyes pontszámokhoz pedig, függetlenül attól, hogy analitikus vagy holisztikus a skála, jól definiált, világosan értelmezhető deskriptorokat kell hozzárendelni. Az érvényes és megbízható értékelés harmadik fontos tényezője a jól kiképzett értékelők megléte.

Az értékelés megbízhatóságához nagyon fontos tényező olyan teljesítményminták megléte és az értékelők általi alapos tanulmányozása, amelyek jellemző példái az egyes kritériumokhoz tartozó deskriptoroknak. Mindezekon felül természetesen a jelenlegi magyarországi nyelvvizsgaszabályozás előírása, a kettős értékelés megvalósulása is emeli az értékelés megbízhatóságát. A kettős értékelés megbízható működésének pedig a rendszeres értékelői tréning a szükséges és nélkülözhetetlen

alapfeltétele. McNamara (1996) szerint azonban ezek a tréningek ugyan nagyon fontosak, de elsősorban az egyes értékelők belső következetességét, nem pedig az értékelők közötti egyetértést javítják.

A legtöbb vizsgaközpontban az értékelés megbízhatóságát a klasszikus tesztelmélet módszereivel szokták ellenőrizni. Általában az egyes értékelők értékeléseinek átlagát és szórását vizsgálják, ellenőrzik az értékelők közötti egyezés mértékét (inter-rater reliability), illetve különbözőségvizsgálatok segítségével (pl. páros t-próba vagy eloszlásfüggetlen páros Wilcoxon próba) ellenőrzik a különböző értékelők által odaítélt pontszámok átlaga közötti különbség mértékét. A magyarországi nyelvvizsgaszabályozás szakmai előírásait tartalmazó *Akkreditációs Kézikönyv* (2016) szerint az értékelők közötti sorrendi korreláció minimum 0,8-es értéket kell, hogy felvegyen. Az értékelők közötti egyezés mértékét pedig úgy számítják ki, hogy a sorrendi korreláció értékét négyzetre emelik (Green, 2013). Azonban, ha az előírások szerinti a korreláció mértéke, azaz 0,8, akkor az egyezés mértéke a két értékelő között $0,8 \cdot 0,8 = 0,64$ azaz csupán 64%, ami nem tűnik meggyőző mértékűnek. A klasszikus tesztelmélet ráadásul nem képes kezelni az értékelőpárok szigorúsága közötti különbséget, hogy ha nem egy, hanem jóval több értékelőpár értékeli a megírt dolgozatokat. Mindezekből következően a klasszikus tesztelmélet nem ad megnyugtató választ a produktív készségek értékelésének dilemmáira (Bond – Fox, 2015).

Többtényezős Rasch elemzés

A problémák megoldására a modern tesztelméleten alapuló többtényezős Rasch elemzés (MFRM) képes, amelynek alkalmazására az egyik legelterjedtebb szoftver a Facets (Linacre, 2013; Linacre, 2015). A program elnevezése nem véletlen: *facets*-nek az értékelést befolyásoló tényezőket nevezzük, amelyek lehetnek például a vizsgázói nyelvtudás, az értékelői szigor, az értékelési skála kritériumai, a téma nehézsége, a vizsgázók és értékelők neve és az értékelés ideje, hogy csak néhányat említsünk a sok közül.

A többtényezős Rasch elemzés képes megállapítani a vizsgázók vizsgán elért konkrét eredményét, a vizsgázók becsült képességszintjét, az értékelési kritériumok megfigyelt és becsült nehézségét és az értékelők megfigyelt és becsült szigorát azzal a céllal, hogy semlegesítse az értékelői és egyéb hatásokat, azaz a konstruktum-irreleváns tényezőket a vizsgázók teljesítményének értékelésében. A MFRM ugyanarra a skálára helyezi az

értékelői szigorúságot, az itemek (kritériumok) nehézségét és a vizsgázók képességszintjét (Bond – Fox, 2015). Más szavakkal kifejezve tehát, az alapján, hogy az egyes kritériumokra milyen pontokat kaptak a vizsgázók, az egyes kritériumokra milyen pontokat adtak az értékelők és a vizsgázók hogy teljesítettek az adott kritériumon, a többtényezős Rasch elemzés egy valószínűségi becslést ad arra vonatkozóan, hogy egy bizonyos értékelő egy bizonyos vizsgázói teljesítmény egy bizonyos kritériumára milyen valószínűséggel ad egy bizonyos eredményt és ezt a becslést összehasonlítja a tényleges pontszámokkal (McNamara, 1996).

Egy hipotetikus példa az igazságosabb értékelésre

A következőkben egy hipotetikus példa segítségével mutatjuk be a fent részletezett elvek megvalósulását. Vegyünk két vizsgázót (V1 és V2) és két értékelőt (É1 és É2). V1 és V2 ugyanabban a vizsgaidőszakban vizsgázott, ezért ugyanazt az íráskészség feladatot oldotta meg. V1 teljesítményét É1, V2 teljesítményét pedig É2 értékelte ugyanazon analitikus értékelőskálát használva. Mindkét vizsgázó minden kritériumra ugyanazt a pontszámot kapta, tehát a végső pontszámuk is ugyanaz, 11, lett. Látszólag tehát a két vizsgázó teljesítménye azonos, az egyetlen különbség az értékelők személyében van. Az MFRM alapú Facets program segítségével kimutatható, hogy ez a különбözőség igen jelentős, ugyanis az összes többi É1 és É2 által értékelt dolgozat figyelembevételével az bizonyosodik be, hogy É1 jóval szigorúbb értékelő, mint É2. Ha pedig ez így van, akkor a szigorúbb É1 által odaítélt 11 pont magasabb értékű, mint az engedékenyebb É2 által odaítélt szintén 11 pont. Más szavakkal fogalmazva V1 magasabb képességszintű vizsgázó, mint V2, hiszen V1 teljesítményét a szigorúbb értékelő (É1) értékelte. A Facets program pedig képes ezt az értékelői szigorú is figyelembe venni a vizsgázói képességszint kialakításában, és meg tudja állapítani, hogy a két vizsgázó milyen pontot kapott volna akkor, ha egy átlagos szigorúságú értékelő értékelte volna a teljesítményeiket. Ennek eredményeképpen V1 nyerspont alapú 11 pontja 12 MFRM alapú ponttá alakul, V2 11 pontja pedig 10 ponttá. Az imént elmondottak lényegét az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Hipotetikus példa az igazságosabb értékelésre

	Komm. érték	Nyelvhely.	Szókincs	Általános benyomás	Össz- ontszám	Megjegyzés	MFRM pontszám
V1/É1	2	3	3	3	11	É1: szigorú	12
V2/É2	2	3	3	3	11	É2: engedékeny	10

Egy konkrét példa az igazságosabb értékelésre

A tanulmány ezen részében egy magyarországi vizsgaközpont egy 2015. évi vizsgaidőszakában lezajlott B2 szintű angol íráskészség feladatán mutatjuk be a többtényezős Rasch elemzés segítségével kialakított vizsgapontszámokat és hasonlítjuk össze ezeket a vizsgaközpont jelenlegi gyakorlata alapján kialakított vizsgapontszámokkal.

A vizsgaközpontban vizsgázott 161 vizsgázó adataival dolgoztunk. Az íráskészség vizsgarészen nyújtott teljesítményeiket négy értékelőpár értékelte a kettős értékelés módszerével. Az első pár 54, a második 39, a harmadik 41, a negyedik pedig 29 dolgozatot értékelt. Az analitikus értékelőskála négy értékelési szempontot tartalmazott, amelyek mindegyikére maximum öt pont volt adható, azaz maximálisan 20 pont volt adható. A kettős értékelés során kialakított, konszenzus alapján meghozott értékelések eredményeit a Facets programba tápláltuk. Az értékelőpárok között nem volt átfedés, azaz az értékelőpárok ugyanazokat a dolgozatokat értékelték, de azokat a dolgozatokat, amelyeket az egyik értékelőpár értékelt, egy másik pár már nem értékelt. Ennek ellenére a Facets programban alkalmazható csoporthorgonyzási (group-anchoring) módszer (Linacre, 2013) segítségével az értékelőpárok által odaítélt pontszámok összehasonlíthatóakká váltak.

2. táblázat. Konkrét példa az igazságosabb értékelésre

1. Vizsgázó	2. Vizsg. képesség- szint	3. Értékelő pár	4. Értékelői szigor	5. Nyers átlag	6. Fair átlag	7. Nyers*4	8. Fair*4	9. Fair*4 kerek
X	2,83	A	1,89	2,5	2,98	10	11,92	12
Y	2,45	B	1,51	2,5	2,9	10	11,6	12
Z	1,77	C	0,82	2,5	2,74	10	10,96	11
W	-3,65	D	-4,59	2,5	1,49	10	5,96	6

A 2. táblázatban négy olyan vizsgázó (X, Y, Z, W) adatait szerepeltetjük a 161 közül, akik teljesítményeit négy különböző értékelőpár (A, B, C, D) értékelt. A vizsgázók a négy értékelési

kritériumra a négy különböző értékelőpártól átlagban ugyanazt a pontszámot kapták (2,5 a maximális 5-ből); ez látható a 2. táblázat 5. oszlopában (Nyers átlag). A Facets program azonban a 161 vizsgázónak odaítélt pontszám alapján megállapította, hogy a négy értékelőpár nem egyforma szigorral értékelt; a 4. oszlopban található számok az értékelői szigorra utalnak: minél nagyobb a szám, annál szigorúbb az értékelőpár, tehát az „A” jelű pár volt a legszigorúbb, a „D” jelű pedig a legengedékenyebb (1,89 vs. -4,59). Ebből következően a vizsgázók képességszintje sem azonos; a 2. oszlopban látható számok a vizsgázói képességszintre utalnak: minél nagyobb a szám, annál magasabb a vizsgázók képességszintje, tehát az „X” jelű vizsgázó a legjobb képességű, a „W” jelű pedig a legkevésbé (2,83 vs. -3,65). Ebből az is következik, hogy annak a vizsgázónak a legmagasabb a képességszintje (X), akinek a teljesítményét a legszigorúbb pár (A) értékelte.

Mivel a vizsgázók íráskészség-teljesítményét ebben a vizsgarendszerben négy kritérium alapján értékeli, ezért az értékelők által odaítélt pontszámot (2,5; nyers átlag) néggyel kell megszorozni azért, hogy megkapjuk a végső pontszámot. Ez látható a 7. oszlopban (Nyers*4), ahol az eddigiekből következően látható, hogy a végső pontszám mind a négy vizsgázó esetén 10 lett.

A Facets program azonban nem a nyers átlagpontszám (2,5) alapján osztja ki a végső vizsgapontszámokat, hanem a vizsgázói képességszint alapján, amelybe már az értékelői szigor is beleszámította. A vizsgázói képességszint alapján kalkulált kritériumonkénti átlagpontszám a 6. oszlopban (Fair átlag) található. Látható, hogy a 2,5 nyersponthoz képest mind a négy vizsgázóhoz más értéket rendelt a program; a legmagasabbat ahhoz a vizsgázóhoz, akit a legszigorúbb pár értékelt (X, 2,98), a legalacsonyabbat pedig ahhoz, akit a legengedékenyebb pár értékelt (W, 1,49).

Hasonlóan a nyerspontokkal végzett eljáráshoz, a vizsgázói képességszint alapján kalkulált kritériumonkénti átlagpontszámot is néggyel kell szorozni, hiszen négy kritérium alapján történik az értékelés. Az így kapott pontszámok a 8. oszlopban (Fair*4) találhatóak. Ebben a formában azonban nem hozhatóak a vizsgázók tudomására, hiszen tört számokról van szó, ezért a kerekítés szabályainak alkalmazása után (9. oszlop, Fair*4 kerek) kapjuk meg a modern tesztelméleti módszer alapján alkalmazott többszörös Rasch elemzés segítségével kalkulált összpontszámot.

A 7. és a 9. oszlopokban (Nyers*4 vs Fair*4 kerek) szereplő adatok összehasonlítása után világossá válik, hogy milyen nagymértékű is lehet a különbség a nyerspont alapú és az MFRM alapú pontszám kiosztás között. A négy vizsgázó teljesítményét tekintve egyik esetben sem a nyerspont lenne a végső vizsgapontszám, hanem három alkalommal több lenne (10 vs 12, 12, 11), egyszer pedig jóval kevesebb (10 vs 6).

A táblázatban nem látható az az eredmény, hogy a 161 vizsgázó teljesítményét tekintve csupán 19 vizsgázó MFRM alapú pontszáma egyezne meg a nyerspont alapúval, 113 esetben több pontot kapnának MFRM alapú pontszám kiosztás alapján, 29 esetben pedig kevesebbet. Ez azonban nem általánosítható, nem lehet tudni, hogy más időszakban elvégzett hasonló vizsgát is hasonló arányokat hozna.

Előnyök és megvalósíthatósági dilemmák

A vizsgált vizsgaközpont jelenleg a nyerspontszám alapú pontszám kiosztás gyakorlatát követi. Az áttérés az MFRM alapú pontszám kiosztásra számos előnnyel járna. Ez az eljárás szakmailag, illetve matematikailag teljesen megalapozott (McNamara, 1996; Eckes, 2009; Bond – Fox, 2015). Igazságos, mert az értékelők közötti szigorúsági különbségeket is figyelembe veszi, amelyre a klasszikus tesztelméletre alapozó módszerek nem képesek. Zárójelben még az a kérdés is felmerülhet, hogy szükség van-e a kettős értékelésre egy olyan vizsga esetén, ahol a vizsgaközpont képes semlegesíteni a szigorúságbeli különbségeket a fent részletezett MFRM alapú vizsgálatok segítségével. Ennek elhagyása ugyanis jelentős költségmegtakarítást eredményezhetne anélkül, hogy a szakmai színvonal csökkenne. Ezen gondolatmenet ellenére azonban a kettős értékelés továbbra is fontos sarokköve a megbízható értékelésnek.

A fenti érvek szakmai szempontból nagyon meggyőzőnek tűnhetnek, azonban van néhány olyan megfontolás is, amelyek miatt a mai magyar nyelvvizsgaszabályozás keretei nem teszik lehetővé az MFRM alapú pontszám kiosztást. Ha a vizsga adminisztrálása szempontjából tekintjük a kérdést, akkor ez a fajta eredmény rögzítés meglehetősen nagy odafigyelést igényelne, bár egy jó számítógépes program nyilván sok segítséget nyújthat az esetleges tévesztések megakadályozására. Bonyolultabb a helyzet, ha az értékelők szempontjából vizsgáljuk a kérdést, akik lehetnek kiválóan képzett, nagy tapasztalattal rendelkező értékelők, de mégsem mérési szakemberek. Ők joggal kérdezhetnék, hogy a kettős értékelés alkalmazása mellett miért kell még egyszer átszámolni az általuk adott pontszámokat még akkor is, ha az egy igazán megbízható

módszer. El lehetne nekik magyarázni az okokat, de megítélésem szerint a vizsgáztatói-értékelői szinergia, illetve morál szempontjából hosszú távon az MFRM alapú pontszám kiosztás nem lenne szerencsés.

A legnagyobb probléma azonban a vizsgázók szempontjából jelentkezne. Mivel a jelenlegi magyar nyelvvizsgaszabályozás szerint a vizsgázók megtekinthetik a dolgozataikat és a hozzájuk tartozó értékeléseket, ezért a dolgozaton szereplő pontszámokat is látják. Ez a pontszám azonban, ahogy az előző részben is láttuk, nem feltétlenül azonos a modern tesztelméleti módszerekkel kimutatott pontszámmal, aminek a végső pontszámnak kellene lennie. Tapasztalataim szerint nincs az a vizsgázó, aki ellenállás nélkül elfogadná azt a helyzetet, hogy a végső vizsgapontszáma alacsonyabb, mint a dolgozaton szereplő, hiszen a vizsgázók szintén nem mérési szakemberek, hanem olyan felhasználók, akik a sikeres vizsgára töreksenek. Összefoglalva tehát, minden szakmai előnye és matematikai támadhatatlansága ellenére az MFRM alapú pontszám kiosztás a jelenlegi helyzetben felvállalhatatlan.

Konklúzió

Jelen tanulmány arra tett kísérletet, hogy az íráskészség példáján illusztrálva bemutassa azt a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgáztatásban megjelenő ellentmondást, ami a vizsgáztatási folyamat átláthatósága és az igazságos(abb) értékelés között húzódik. Először bemutattuk az íráskészség-teljesítmények értékelésének alapelveit, majd kitértünk a többtényezős Rasch elemzésen alapuló igazságos(abb) értékelés módszertanára. Ez a módszertan azért igazságosabb, mert ennek segítségével nem csupán a vizsgázók képességszintje és az értékelési kritériumok nehézsége, hanem az értékelők szigorúsága is kimutatható és beszámítható a végső vizsgapontszámok kialakításába. Ezt követően egy hipotetikus és egy konkrét példán keresztül mutattuk be a végső vizsgapontszám kialakításának technikáját, sorra vettük annak előnyeit és hátrányait. Magunk részéről azt a konklúziót tudjuk levonni az elmondottakból, hogy a mai magyar nyelvvizsga-szabályozás keretein belül, amikor is a vizsgázóknak joguk van a dolgozataik megtekintésére, sajnálatos módon nem vállalható a vizsgaközpontok részéről az MFRM alapú, azaz az igazságosabb pontszám kiosztás.

Hivatkozások

- Bond, T. – Fox, C. (2015): *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Routledge: New York and London
- Dávid, G. (2002): Siker a nyelvvizsgán: Csak szerencse kérdése? *Nyelvinfo*. 10/3-4. 44-47
- Eckes, T. (2009): Many-facet Rasch Measurement. In: Takala, S. (ed.) (2009): *Reference Supplement to the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Section H)*. Council of Europe/Language Policy Division: Strasbourg
- Green, R. (2013): *Statistical Analyses for Language Testers*. Palgrave Macmillan: Basingstoke
- Linacre, J. M. (2013): *A User's Guide to FACETS Rasch-Model Computer Programs. Program Manual 3.71.0*
- Linacre, J. M. (2015): *Facets Computer Program for Many-facet Rasch Measurement, version 3.71.4*. Winsteps.com: Beaverton, Oregon
- McNamara, T. (1996): *Measuring Second Language Performance*. Longman: Harlow

Internetes hivatkozások

Akkreditációs Kézikönyv 2016. <http://www.nyak.hu/nyat/doc/ak2016/ak2016.htm>

Nagyné Bodnár Klára – Farkas János – Domonyi Renáta
Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

Módszertani adalékok a gazdasági szaknyelvi vizsgákon elvárt hallás utáni szövegértési készség fejlesztéséhez a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán

A gazdasági szakmai nyelvvizsgákra való felkészítés során gyakran szembesülünk azzal a ténnyel, hogy az idegen nyelven írásban és szóban is már viszonylag magabiztosan kommunikáló, jó szakszókinccsel rendelkező hallgatóknak is komoly kudarcélményt okoz a hallott (gépi) szöveg megértése és az értést ellenőrző feladatok megoldása. Erre a vizsgarészre egyfajta „mumusként” tekint a legtöbb hallgató és a vizsgastatisztikák igazolják is ezeket a félelmeket. Jelen írás célja, hogy bemutassunk olyan lehetséges megközelítéseket, amelyek segítségével hatékonyan fejleszthetjük a hallás utáni szövegértési készséget. A szaknyelvoktatásban sem hagyhatjuk figyelmen kívül a számítástechnikai eszközök adta lehetőségeket és az interneten található oldalak a hallás utáni szövegértés gyakorlásának aranybányái. A világhálón véget nem érő sorát találjuk az audio- és videóanyagoknak, rádió- és tvközvetítéseknek és mindezek egy kattintásra vannak tőlünk. A feladatunk tehát az, hogy a kiszélesedett „nyers” források spontán nyelvtanulói felhasználását hatékony módszertani iránymutatással tegyük erőteljesebbé és mérhetővé.

Kulcsszavak: vizsgafelkészítés, hallás utáni szövegértés, gazdasági szaknyelv, digitális források, hatékonyság

Bevezetés

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán folyó nyelvoktatás kiemelten fontos feladatának tekinti egyrészt, hogy a munkaerőpiac igényeit kielégítő, célorientált szaknyelvi ismeretekkel lássa el a hallgatókat, másrészt pedig felkészítse őket a kimeneti követelményként előírt gazdasági szaknyelvi nyelvvizsgákra (Czellér – Tar, 2015).

Az alapképzés során intézményi keretek között két félév áll a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar hallgatóinak rendelkezésére, hogy fejlesszék azokat a kulcskompetenciákat, valamint azokat a kommunikatív és nyelvi készségeket, amelyek szükségesek egy gazdasági szaknyelvi vizsga sikeres letételéhez, később pedig nélkülözhetetlenek a munka világába való beilleszkedéshez.

Anyag és módszer

Mindkét félév során nagy hangsúlyt fektetünk a gazdasági szakszókincs bővítésére, valamint mind a négy fő nyelvi készség fejlesztésére. *„Tapasztalati tény azonban, hogy a nyelvi készségek performancia jellemzői között jelentős eltérés mutatkozik mind a hallgatók, mind a már végzett gazdasági szakemberek körében.”* (Czellér – Nagyné Bodnár, 2015:720)

Ezen állítást támasztja alá az a felmérés, amelyet már több éve végzünk a kurzusainkra jelentkező hallgatóink körében. A kurzus megkezdése előtt szintfelmérő tesztet íratunk azzal a céllal, hogy egy adott csoportba hasonló tudásszintű hallgatók kerüljenek. A szintfelmérő teszt elsősorban nyelvtani és lexikális tudást mér.

A kurzus elején a szintfelmérő teszt alapján a B1+ és a B2-tudásszintre sorolt hallgatók megoldanak egy próbanyelvvizsga-tesztet, ahol a vizsgafeladatok segítségével minden készséget vizsgálunk.

Vannak természetesen egyéni különbségek, de általánosságban elmondható, hogy a nyelvtanulók az írott gazdasági szakszövegek olvasásával és megértésével boldogulnak leginkább. Ezt követi az írott szövegalkotási készség, és ezen csoportok esetében a szóbeli kommunikáció is viszonylag problémamentes, bár hozzá kell tennünk, hogy ebben a fázisban természetesen általános témakörökben zajlik a kommunikáció, hiszen a szakszókincs elsajátíttatása a nyelvvizsgára készítő kurzus feladata.

Meglepő módon minden felmérés során a hallott (gépi) szöveg megértése és a szövegértést ellenőrző feladatok megoldása jelentette a legnagyobb kihívást a nyelvtanulók számára, és nem voltak ritkák a nagyon gyenge, 10–20% körüli megoldások. Az ezzel a ténnyel való szembesülés mindig jelentős kudarcélményt okoz a nyelvtanulóknak, és sok esetben komoly szorongáshoz vezet.

2015 őszén bevontuk hallgatóinkat egy további, számunkra új, nagy volumenű tesztelésbe a Manchesteri Egyetemen folytatott együttműködésünk keretében. Az NCUK (Northern Consortium of UK Universities) által összeállított EAP (English for Academic Purposes) nyelvvizsga-feladatsorok próbatesztelésében vettünk részt először 60 hallgató (NCUK EAP Exam Trial Version 3), majd további 30 hallgató (NCUK EAP Trial Version 9) közreműködésével. Az első 60 hallgató teljesítményének részletes kiértékelését már megkaptuk Manchesterből, és ezek az adatok is alátámasztják, hogy a gépi szöveg értése és értelmezése

bizonyul a legnehezebben teljesíthető feladatnak a magyar hallgatók számára.

A próbatesztelés során 60 hallgatóból 46-an értek el 60% fölötti eredményt az „Anchor” teszten, ami a Közös Európai Referenciakeret szerint B2, illetve magasabb százalékpont esetén (70% fölött) C1 szintű nyelvtudásnak felel meg. Ha megvizsgáljuk ugyanennek – az „Anchor” teszten 60% fölötti eredményt elért – 46 hallgatónak a hallás utáni szövegértési teljesítményét, akkor azt látjuk, hogy a 46 hallgató 76%-a 60% alatti, illetve 67%-a 40% alatti eredményt produkált. (Az NCUK próbatesztelés során természetesen az angolt tanuló hallgatókat teszteltük, de a korábbi felméréseket elvégeztük német nyelvet tanuló hallgatóknál is, és minden esetben hasonló eredmények születtek.)

A felmérések eredményei egyértelművé teszik, hogy a hallás utáni szövegértés egy olyan kritikus terület bármely idegen nyelv tanulása során, amelyre sokkal több figyelmet kell fordítani, és az eddigieknél sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni ennek a készségnek a fejlesztésére.

Javaslatok – német nyelv

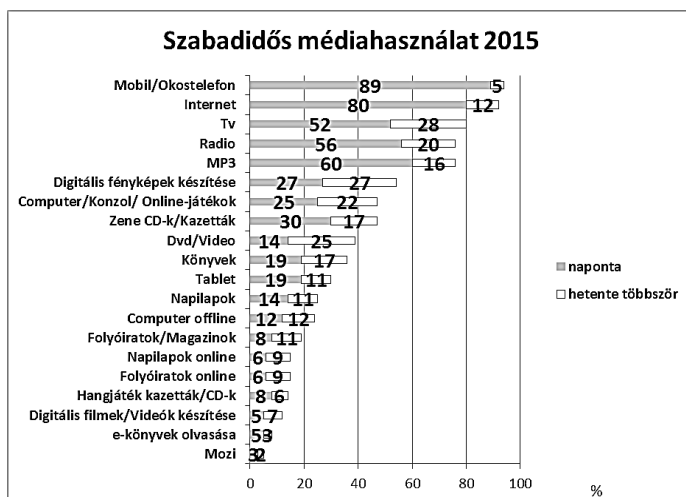
Egyetemünkön a német a hallgatók által második leggyakrabban választott nyelv. Mielőtt intézetünk nyelvtanárai elkezdték volna a „*Szak-nyelv-tudás – Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen (TAMOP 4.1.2)-12/I/KONYV-2012-0008*” c. (Internet 1) e-learning program tananyagának kidolgozását, találkozóra került sor Hajdú-Bihar megye fő munkaadóinak (TEVA, National Instruments, KITE) képviselőivel. A munkaadói oldalról felmerült az igény, hogy a nyelvvizsga-orientált szemlélet helyett a gyakorlati készségek kifejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt (pl. konfliktuskezelés; *small talk*; állásinterjúkon, telefonos, illetve videokonferenciákon történő hatékony részvétel; ún. „puha készségek” és ügyfélközpontú szemlélet kialakítása), valamint nyíltan közölték, hogy a közoktatás hiányosságait nem feladatuk pótolni. Jóllehet megállapítható, hogy a tanórákon a hallásértés gyakorlása másodlagos szerepet tölt be a beszédértés, olvasás és íráskészség fejlesztése mellett, a munkaadók a fent említett készségek és tevékenységek szempontjából a beszédértés-hallásértés fontosságának arányát 83-80 százalékra értékelték a beszédértés javára.

A munkaadói igényeket, valamint azt a tényt figyelembe véve, miszerint hallgatóink jelentős hányada a hallásértési vizsgarészt találja a legnehezebbnek, az általunk kidolgozott e-learning angol nyelvű tananyag bőségesen tartalmaz ezen készség fejlesztésére szánt feladatokat. A

hallásértés valóban egy bonyolult szellemi folyamat, és a hallásértési stratégiák elégtelen alkalmazása a hallott szöveg értésének a meghíúsulásához vezethet. Willi Lange 1996-os állítása szerint a nehézség fő okaként a hallgatók gyakran az idegen nyelv által követelt tempót említik (Internet 2).

Általános tapasztalat, hogy a Debreceni Egyetemre felvételt nyert, német nyelvet tanuló hallgatók nyelvi szintje alacsonyabb (A1–A2 szint), mint az angol nyelvet tanuló társaiké. A „Szak-nyelv-tudás – Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen (TAMOP 4.1.2)-12/I/KONYV-2012-0008” c. (Internet 1) kidolgozott e-learning pályázati program anyagának német nyelvi része hiába megfelelő szakmai szempontból, a hallásértéses gyakorlatok magasabb szintje miatt órai használatra csak a magasabb szintű csoportokban alkalmasak. Az alacsonyabb szintű csoportokban olyan hallásértési anyagra volt szükség, amely változatos, autentikus szövegeket, aktuális információkat, kulturális ismereteket tartalmaz és a digitális kor diákjai számára is motivációt jelent. „A 21. század nyelvtanításának, s ezen belül a szaknyelvoktatásnak alkalmazkodnia kell a technológiai forradalom gyorsuló üteméhez, a folyamatosan megújuló és piacra dobott elektronikus eszközökhöz, új szoftverekhez.” (Tar – Spicze, megjelenés alatt). Az 1. ábra az európai fiatalok szabadidős médiahasználatát mutatja be.

1. ábra. Európai fiatalok szabadidős médiahasználat 2015-ben (forrás: JIM-Studie 2015, saját szerkesztés)



Az 1. ábrából látható, hogy a fiatalok napjainkban ismeretszerzésre, szórakozásra lényegesen előtérbe helyezik a digitális eszközöket a hagyományos eszközökkel – pl. a könyvekkel – szemben, ezért mindenképpen olyan nyelvi anyagot kerestünk, amelyet a hallgatók okostelefonjaik segítségével bármikor elérhetnek, és már minimális időbefektetéssel is tudják frissíteni, illetve bővíteni nyelvismereteiket a nyelvi kurzus befejezése után is, szem előtt tartva a „fenntartható nyelvtanulás” gondolatát.

Tekintetbe véve a fiatalok médiahasználati preferenciáit, valamint nyelvi szintjét, a tanórákon rendszeresen használjuk a <http://www.nachrichtenleicht.de> weboldalt a hallgatók hallásértési készségeinek fejlesztésére. Grotjahn és Tesch 2010-es kutatásai szerint olyan fontos kritériumok befolyásolják a szövegek nehézségi fokát, mint például a szöveg hosszúsága, lexikális, grammatikai komplexitás, a beszéd sebessége, háttérzajok, a szöveg struktúrája, a hallgató témával kapcsolatos ismeretei, a megadott információ explicitése (Grotjahn – Tesch, 2010). A Deutschlandfunk nevű rádióadó és a Kölni Műszaki Főiskola együttműködéséből létrejött, rendszeresen frissített weboldal különböző témákban (pl. aktuális politikai, gazdasági hírek, kultúra, sport, tudomány) kínál rövid, autentikus szövegeket leegyszerűsített formában. A szerkesztők célja az volt, hogy a szellemi fogyatékkal, tanulási nehézségekkel élő német emberek is hozzájuthassanak az aktuális információkhoz. A szövegek feldolgozása és megértése céljából a hallgatók párhuzamosan használnak *top-down* és *bottom-up* stratégiákat. A hallgatón alapuló *top-down* stratégia használatakor például meghatározzák a szöveg fő mondanivalóját, lényegét, összefoglalják az elhangzottakat, míg a szövegen alapuló *bottom-up* stratégia alkalmazásánál pedig például egy specifikus információkra kell figyelniük. A teljes megértés helyett a hallásértési feladatok célja a szövegek releváns értelmezése. Rost (2007) a hallásértési folyamatok (dekódolás, megértés, értelmezés) dekódolási fázisában egyik fontos célként határozza meg a lexikai elemek kritikus mennyiségének felismerését, felhívva ezáltal a figyelmet a szókincsfejlesztés elengedhetetlen fontosságára a hallásértési készségek fejlesztésénél.

Az egyébként letölthető hanganyagok szöveges átiratának használatakor ügyelni kell arra, hogy a nehezebb összetett szavak a könnyebb megértés céljából külön vannak írva és kötőjel választja el őket, pl. *Bundes-Verfassungs-Gericht*. Hasznos szókincsfejlesztési gyakorlatnak bizonyul az ilyen szavak kigyűjtése és jelentésük idegen nyelven történő megbeszélése. A szemantikai komponens (szavak, szókombinációk

értelmezése) fontos szerepét hangsúlyozza Schumann (1995) is a hallásértés komplex folyamatában részt vevő auditív, szintaktikai, pragmatikai és kognitív komponensek mellett. A szövegek otthoni feldolgozásra is alkalmasak, a hallgatók prezentáció formájában adják elő az érdeklődésüknek leginkább megfelelő témában kiválasztott szöveget, amelyet aztán a többi hallgató bizonyos szempontok alapján lejegyzetel.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a hallgatói nyelvi készségek fejlesztése érdekében nem kellene elvetni a nem kifejezetten pedagógiai célzatú – bizonyos módosítások figyelembevételével alkalmazható – nyelvi anyagok használatát, amennyiben azok a hallgatók nagyobb motivációjához és tényleges készségfejlesztéséhez vezetnek.

Javaslatok – angol nyelv

Vitathatatlan, hogy a szakmai nyelvvizsgára való felkészítés során a rendelkezésre álló órakeret önmagában nem elegendő arra, hogy a hallás utáni szövegértési készségek területén jelentkező hiányosságokat pótolni tudjuk. Az időhiányon kívül számos egyéb tényező is szerepet játszik abban, hogy a hallásértés fejlesztésére más, tanórán kívüli megoldásokat is keressünk.

“Tény, hogy kevés jól használható hangosított anyag áll rendelkezésre, de a szaknyelvoktatásban uralkodó „süketnémaság” (pl. írott szöveg magyarra fordítása írásban) nem teszi lehetővé a szaknyelvi hallásértés fejlesztését. Jól tudjuk, hogy a Port Royal grammatikusaitól eredő szövegelemzés (explication de texte) német közvetítéssel évszázadokon át életben maradt a kontinensen, de a mai szakembernek meg kell hallania nemcsak az amerikai vagy brit akcentust, hanem az úgynevezett „nemzetközi” angol embert próbáló variációit is.” (Bárdos, 2015:12)

Megjegyzendő, hogy míg az általános nyelvvizsgák szerkezete már megfelel a fenti szerző szerint helyesnek tartott megközelítésnek, véleményünk szerint a szakmai nyelvvizsgák esetén – az adott terület specifikumai miatt – a fordítás mérésének igénye valós szakmai elvárásokkal van összhangban.

A hallásértés fent említett problémáinak megoldására pontosan azoknak a forrásoknak a használatát hívhatjuk segítségül, amelyeket hallgatóink egyébként is preferálnak, tehát a digitális és online anyagokat. „A számítógépes hálózat segítségével a tanár és a diák kiléphet a tanterem falain túl, és autentikus, aktuális célnyelvi anyagok között kereshet az interneten.” (Hajdú – Czellér, 2015:206).

Olyan digitális korszakba léptünk, ahol a technológia már nem ismeretlen terület. Igaz, mindig is volt technológiai fejlődés, de soha még ilyen nagy sebességgel nem fejlődött, mint napjainkban. Maga a technológia soha nem fogja helyettesíteni a nyelvtanárokat és a négy szemközti kommunikációt az osztályteremben, ez azonban egy olyan terület, amelyet használni lehet, sőt, használni kell a nyelvtanulás fejlesztésére.

De hogyan segíthetünk, hogy tanulóink hatékonyabb hallgatókká váljanak, hogyan küzdhetik le a hallás utáni szövegértés nehézségeit és egyéb korlátait? Jelenlegi hallgatóink egy „internetes társadalom” gyermekei, a számítógépek, videójátékok az internet „anyanyelvi beszélői”. A tanulóknak nagy elvárásaik vannak a technológia területén, és azt is elvárják, hogy egy egyetem vagy program biztosítsa számukra ezeket a technológiai feltételeket (pl. egy jól felszerelt labor, terem stb.). A technológia használata a tantermi órákon kívül a hallgatókat sokkal önállóbbá neveli, tehát lehetőség van a nyelvgyakorlásra az órákon kívül is szinte bárhol, akár egy szállodai szobában, irodában, internetkávézóban és otthon is.

Az ICT (Információs Kommunikációs Technológia) képességek elsajátítása a való életben egyértelműen tükröződik. A tanulók használva ezen ICT képességeiket és a világháló adta lehetőségeket hatékonyabb szöveghallgatókká válnak. Mialatt a tanulók digitális hanganyagot hallgatnak vagy videóklipet néznek, lehetőségük van bármikor azt megállítani, újból meghallgatni, illetve elolvasni a hozzájuk tartozó elhangzott szöveget. Online forrás lehet a hallás utáni értés fejlesztésére például:

1. <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/newsaboutbritain/>

Rövid riportok a BBC World Service nemzetközi rádiós híreiből, azoknak rövid összegzése, átirata és a hozzátartozó szövszedet.

2. <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch>

Ötperces hanganyagok és átiratok olyan témákban, mint híres emberek, popzene és szórakozás. A tanulók hallgathatják, nézhetik a különböző híreket a számítógépen, letölthetik az itt található audio- és videófájlokat mp3 lejátszójukra. Az audio- és videóanyagok hallgatása, illetve nézése alatt a tanulók a számítógépükön különböző nyelvi gyakorlatokat is elvégezhetnek.

3. http://www.bbc.co.uk/news/video_and_audio/

Nagyon hasznos dolog ebben a BBC audio-/videóanyagban, hogy különböző felvételeket tartalmaz, melyek egy-két perc hosszúak. A témakörök széles skálája megtalálható itt pl. üzleti, technológiai hírek; a nagyvilág és az Egyesült Királyság hírei.

4. <http://edition.cnn.com/video/>

Különböző hírek videóklipjeit találjuk ezen az oldalon. Ez a CNN oldal legfőképp az amerikai angol megértését fejleszti.

5. <http://www.breakingnewsenglish.com/>

Ez az oldal híreket tartalmaz a világ történéseiről és a cikkekhez hanganyag is társul. Az oldal az ESL/EFL (English as a Second Language/English as a Foreign Language) órákra tesztlapokkal kiegészítve kiváló felkészítés, melyet a tanulók önállóan is használhatnak.

6. <http://www.ezslang.com/>

Az oldal hozzájárul a középhaladó szinttől egészen haladó szintig a tanulók ún. „túlélési” képességeinek fejlesztéséhez sok különböző szituációban, és segíti a hatékonyabb kommunikáció érdekében a szleng könnyebb elsajátítását.

7. <http://www.esl-lab.com/>

Az oldal tartalmaz rövidebb és hosszabb hallás utáni szövegértési feladatokat kezdő, valamint haladó szintű nyelvtudással rendelkező hallgatók számára. Az oldal fő célja nem a hallgatók hallás utáni szövegértésének a fejlesztése, hanem az, hogy ráébressze a hallgatókat arra, hogyan tudják saját maguk fejleszteni a hallás utáni szövegértés képességét. Az oldal szerzője, Randall Davis hiszi, hogy a hallás utáni szövegértést és beszédkésztséget egyszerre kell fejleszteni, a tanulóknak együtt kell dolgozniuk csoportokban, ahol lehetőség van a hallott tartalom közös megvitatására.

8. <http://www.elllo.org/>

Itt ingyenes, jól megszerkesztett anyagot találhatunk. Az oldal tartalmaz interjúkat, videókat, játékokat stb. Van egy ún. *News Center* része, amely segítheti a hallgatókat a TOEFL, TOEIC és IELTS vizsgák hallás utáni komponensének fejlesztésére.

9. <http://www.manythings.org/songs/>

Ez az oldal olyan népdalokat, tábortűz dalokat, és csoportban előadható énekeket tartalmaz, melyeket maguk az angol anyanyelvűek énekelnek. Ezek a podcastok rövidek, és úgy tervezték őket, hogy többször is meg lehessen hallgatni. A tanulók hallgathatják – és közben énekelhetik, megtanulhatják – ezeket a dalokat.

11. <http://www.podcastdirectory.com/podcasts/7538>

Ez egy hetente megjelenő podcast oldal, mely különböző áttekintéseket, feladatokat tartalmaz különböző nyelvtani és szókincs témákban. Ideális oldal a prepozíciós kifejezések, igealakok, módbeli segédigék stb. használatának fejlesztésére.

12. <http://www.eltpodcast.com/>

Az oldal alapvető párbeszédet tartalmaz EFL és ESL diákok és csoportok számára. Minden egyes fejezet más és más, gyakran előforduló témát mutat be. Az első hallgatás normál sebességben történik, majd egy lassúbb változat következik, segítve a jobb megértést. Az oldal tartalmazza a hallott szövegek szöveges átiratát is.

13. <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/elementary-podcasts>

Ezen a podcast oldalon különböző hallás utáni feladatokat találunk számos témából (család, kedvenc állatok, utazás során felmerülő problémák, ruházkodás stb.). Maguk a feladatok ki is nyomtathatóak.

14. <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/professionals-podcasts>

Ez a podcastsorozat a tanulók olyan jellegű angol tudását fejleszti, amely hasznos lehet a karrierben, illetve a munkahelyi környezetben. Nagy számban találunk itt üzleti és a munkával kapcsolatos témákat. Az oldal középfeladók, illetve haladó szintű hallgatóknak ajánlott.

15. <http://www.businessenglishpod.com/category/esl-podcast/>

Ez egy üzleti angol podcast ingyenes heti audio és e-book kurzusokkal középfeladók és haladó üzleti angolt tanulóknak.

Minden üzleti angol podcastlecke egy adott munkahelyi szituációra (találkozók, előadások, telefonálás, tárgyalás, utazás, tárgyalás stb.), valamint különböző nyelvi funkciókra (például egyetértés, egyet nem értés, vélemény kifejezés, meggyőzés stb.) összpontosít. Nagyon hasznos *Video Vocab* anyagot is találunk itt, ahol a különböző, üzleti életben előforduló szavakat magyarázza meg az oldal definíciókkal, képekkel és példákkal.

A digitális és online források célzott használatával – megfelelő tanári iránymutatás és folyamatos ellenőrzés mellett – a nyelvtanulók saját maguk, a tantermi órákon kívül tudják hatékonyabban fejleszteni a hallásértési készségüket.

Tekintsük át szisztematikusan, milyen lépéseket kell tenni a nyelvtanulóknak azért, hogy egy első hallásra érthetetlennek tűnő mondathalmazból kiszűrjék a szöveg üzenetét, majd pedig képesek legyenek megérteni minden egyes mondatot. A célunk természetesen a hiánytalan szövegértés, minden mondat és minden szó megértése.

- Első lépésként válasszunk viszonylag rövid, 1-3 perces szöveget, vagy szövegrészletet. Hallgassuk meg az egész szöveget egyszer, és próbáljuk meg összefoglalni 4-5 mondatban a szöveg mondanivalóját (globális értés).
- Másodikként hallgassuk meg a szöveget újra, megállítással, és írjuk fel magunknak azokat a szavakat, esetleg szókapcsolatokat, amelyeket sikerül azonosítani a szövegből. Ebből valószínűleg még nem lesz értelmes szöveg, de már lesz némi kapaszkodónk a további meghallgatások során. (Ezen a ponton fontos megjegyeznünk, hogy ha a második meghallgatás után sem értünk egyetlen szót sem a szövegből, akkor vagy nagyon nehéz szöveget választottunk, vagy további szókincsbővítésre van szükségünk, hiszen csak azokat a szavakat értjük meg, amelyeket ismerünk.)
- Harmadik és negyedik lépésként folytassuk a jegyzetelést, ezúttal többször megállítva a szöveget, hogy ne kelljen egyszerre jegyzetelni és figyelni a szöveg folytatására. Ekkorra már valószínűleg összeáll a szöveg váza, bár lehet, hogy az üzenete még nem egyértelmű.

A következő meghallgatáshoz kérjünk a szöveghez idegen nyelvű feliratot, így már két érzékszervünket is bevonjuk a feladat megoldásába. Próbáljuk meg minél pontosabban azonosítani az írott és a hallott szöveget. A felirat ezúttal segíteni fog abban, hogy most már alapvetően megértsük, mit akar a szöveg közölni, és a meghallgatás után foglaljuk össze a tartalmat idegen nyelven.

A továbbiakban annyiszor hallgatjuk meg a szöveget, természetesen felirat nélkül, ahányszor csak szükséges, és annyi megállással, ismétléssel, amennyi csak szükséges ahhoz, hogy szóról szóra leírjunk minden egyes mondatot. A célunk a teljes szövegátirat elkészítése. Valószínűleg így is maradnak még üres helyek, amiket nem értünk, ezeknek hagyjunk ki helyet.

- Következő lépésként ismét kérjük az idegen nyelvű feliratot és hallgatás közben egészítsük ki a még üresen maradt helyeket.

A szövegátirat ezennel elkészült, viszont nem dőlhetünk még hátra, mert most következik a drillezési fázis, ami rendkívül fontos ahhoz, hogy felkészítsük magunkat arra, hogy amikor legközelebb hasonló szavakkal, szókapcsolatokkal találkozunk, már hangzás alapján azonosítsuk azokat. Mondatonként megállva ismételjük hangosan, ami elhangzott, igyekezve pontosan utánózni a kiejtést és az intonációt, először felirattal, aztán pedig már csak hangzás után. Legalább ötször végig kell csinálni a drillezést ahhoz, hogy hatékony legyen.

A feladat végére valószínűleg kívülről, szóról szóra fogjuk tudni az egész szöveget, ami nem baj, hiszen a hallásértés gyakorlása közben hozadékként új szavakat, kifejezéseket, beszédfordulatokat sajátítottunk el, ami nemcsak a szókincset bővíti, hanem a szóbeli kommunikációs készséget is nagymértékben fejleszti.

Konklúzió

Összegzésként kijelenthetjük, hogy a hallás utáni szövegértés az egyik legnehezebb feladat idegen nyelvet tanuló hallgatóink számára, de a rendelkezésünkre álló technológia megfelelő használatával a tanulási folyamat aktívabbá, motiválóbbá és tanulócentrikusabbá válik, különösképpen az olyan internetalapú forrásokkal, mint az audio- és videófájlok, podcastok és kiváló internetes oldalak. A digitális és online források használata során azonban nélkülözhetetlen a célzott tanári iránymutatás és folyamatos ellenőrzés, a hallgatók motiválásához, valamint a megfelelő léptékű haladás eléréséhez.

Kétségtelen, hogy ez a nyelvtanulási folyamat komoly időráfordítást és legfőképpen kitartást igényel – mind a nyelvtanuló, mind a nyelvtanár részéről –, de ez a befektetés nagy valószínűséggel minden hallgató esetében megtérül egy sikeres nyelvvizsga formájában.

Hivatkozások

- Bárdos, J. (2015): Nyelvpedagógiai innovációk az EKF idegen nyelv tanításának teljes spektrumában. In: Bárdos, J. (ed.) (2015): *Magyar Tudomány Ünnepe 2014 – Nyelvpedagógia 2015: Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Líceum Kiadó: Eger
- Czellér, M. – Nagyné Bodnár, K. (2015): Gazdasági szakszövegek felhasználásának lehetőségei a beszédkészség fejlesztésére a nyelvvizsgákra való felkészítés során. In: Ferencz, Á. (ed.) (2015): *II. Gazdálkodás és menedzsment tudományos konferencia*. KIK: Kecskemét
- Czellér, M. – Tar, I. (2015): Kitekintés a gazdasági szakmai nyelvvizsgák komponensrendszerére. In: Ferencz, Á. (szerk.) (2015): *II. Gazdálkodás és menedzsment tudományos konferencia*. KIK: Kecskemét
- Grotjahn, R. – Tesch, B. (2010): Die Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In: Porsch, R. et al. (Hg.) (2010) *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung – Französisch in der Sekundarstufe I*. Waxmann: Münster
- Hajdú, Z. – Czellér, M. (2015): A vállalati szaknyelv oktatásának eszközei és módszerei egy project tapasztalatainak tükrében. In: Bocz, Zs. (szerk.) (2015): *Porta Lingua*. 205-212
- Rost, M. (2007): Commentary: I'm only trying to help: A role for interventions in teaching listening. *Language Learning and Technology*. 11/1. 102-108
- Schumann, A. (1995): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, K.-R. et al. (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen
- Tar, I. – Spicze, E. (2015): Memóriatechnikák ismerete és használata a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében (kutatási eredmények ismertetése). *Nyelvtechnológia – Nyelvpedagógia: 21. századi távlatok*. 25. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. MANYE. 2015. márc. 30.–április 1.

Internetes hivatkozások

Internet 1: <http://szaknyelvtudás.unideb.hu>

Internet 2: https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/6002/1/8_P191-216.pdf

Internet 3: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf

Veresné Valentinyi Klára
Szent István Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet

Vizsgafordítások, tanfordítások, képesítőfordítások és professzionális fordítók fordításainak tanulságai a szakfordítóképzés számára a lektori paraméterek és a lektori műveletek alapján

A cikk a Szent István Egyetemen végzett kutatásnak az eredményeit mutatja be, amely során összehasonlítottuk a nyelvtanulók, a professzionális szakfordítók és a kezdő szakfordítók által elkövetett hibatípusokat, és levontuk a tanulságokat a szakfordítóképzés számára. A vizsgálat szempontjai a lektorálási paraméterek: szörend, ekvivalencia (tartalom), helyesírás, stílus, szerkesztés és terminológia; és a lektorálási műveletek: átrendezés, beszúrás, csere, széljegyzet.

Kulcsszavak: lektorálási paraméterek, lektorálási műveletek, nyelvtanulók, kezdő szakfordítók, professzionális szakfordítók.

Bevezetés

A nyelvtanár és a szaktanár által javított vizsgafordításokból, tanfordításokból és képesítőfordításokból kapott visszajelzések minden esetben rámutatnak azokra a pontokra, amelyekre a nyelvoktatás, illetve a szakfordítóképzés során nagyobb hangsúlyt szükséges fektetni. Ideális esetben a professzionális szakfordító¹ számára a lektori javítások hasonlóképpen tanulságosak. Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgált korpuszokban milyen lektori paraméterek, azaz milyen hibák a leggyakoribbak, illetve ezek a hibák milyen lektori műveletekkel, azaz hogyan javíthatók.

A vizsgált korpuszok

Kutatásunk során a Szent István Egyetem Zöld Út Nyelvvizsgaközpontjában a középfokú, gazdasági nyelvvizsga fordítási feladatának teljesítése céljából elkészített öt vizsgafordítást (kb. 1200 betűhely/szöveg) vizsgáltuk, és hasonlítottuk össze a SZIE nappali

¹ Professzionális fordítón azt a személyt értjük, aki fordításból tartja el magát.

szakfordító szakán tanuló öt elsős szakfordító tanfordításával (kb. 2 000 betűhely/szöveg) és öt frissen végzett szakfordító hallgató képesítőfordításával (kb. 20 000 betűhely/szöveg), valamint Horváth (2011) professzionális fordítók lektorált fordításaival végzett kutatási eredményeivel.

A vizsgafordítás gazdasági témájú újságcikk volt, az elsős szakfordító hallgatók különböző témájú (ászkarakok jellemzése, növények taxonómiája, bioindikátorok, biodiverzitás, emberi erőforrásmenedzsment) tudományos cikket fordítottak. A vizsgált képesítőfordítások témája vidékfejlesztés, mesterszintű szakfordító oktatók kompetenciái, irodalmi műfajelemzés, poszméhek és rövid vágásfordulójú ültetvények, mindegyik műfaja tudományos cikk volt.

A vizsgafordítások, a tanfordítások és a képesítőfordítások esetében a fordítók angol szövegeket fordítottak magyarra.

A vizsgálat módszerei

A vizsgálat során Horváth (2011) kutatási módszertanát adaptáltam: a szövegekben manuálisan, kvantitatív módszerekkel összesítettük a vizsgált lektori paraméterek számát, azaz azt, hogy a lektor hány alkalommal javította az adott paramétert. A lektori paraméterek: a szerkesztés, a szórend, a helyesírás, a terminológia, az ekvivalencia és a stílus (lásd 1. táblázat) voltak. Az így kapott kvantitatív eredményeket hallgatónként és szövegenként összesítettük, százalékosan kiértékeljük, majd a négy korpusz eredményeit összehasonlítottuk.

1. táblázat. A korpuszokban azonosítható lektorálási paraméterek neve és meghatározása (Horváth, 2011:154)

Név	Meghatározás
ekvivalencia	a fordítás megfeleltetése a forrásnyelvi szöveg jelentésének
helyesírás	a fordítás megfeleltetése a célnyelv helyesírási szabályainak
stílus	a fordítás megfeleltetése a célnyelv stilisztikai és nyelvhelyességi szabályainak
szerkesztés	a fordítás megfeleltetése a megrendelő vagy a fordítóiroda által meghatározott szerkesztési szabályoknak
szórend	a fordítás megfeleltetése a célnyelv szórendi szabályainak
terminológia	a fordítás megfeleltetése a célnyelvi terminológiának

Ezt követően a lektorálási műveleteket (átrendezés, beszúrás, csere, széljegyzet, törlés (lásd 2. táblázat) három korpuszban (a tanfordításokban,

a képesítőfordításokban és a professzionális szakfordításokban) vizsgáltuk kvantitatív módszerrel, azaz megszámloltuk a lektorálási műveletek számát. Az eredményeket kvalitatív módon, azaz konkrét példamondatokkal is alátámasztottuk. A kutatás során a célunk az volt, hogy a kvantitatív eredmények alapján rámutassunk a jellemző tendenciákra, ezért nem vizsgáltuk a számszerű eredmények okait. Az okok vizsgálata további kutatás tárgyát képezi (például a terminológiai hibák okai).

2. táblázat. A korpuszokban azonosítható lektorálási műveletek neve és meghatározása (Horváth, 2011:155)

Név	Meghatározás
átrendezés	fordítás szórendjének megváltoztatása
beszúrás	fordítás bővítése új elemmel
csere	fordítási elem helyettesítése
széljegyzet	fordítási utasítás vagy magyarázat a fordítás margójára
törlés	fordítási elem megszüntetése

A kutatás kérdései

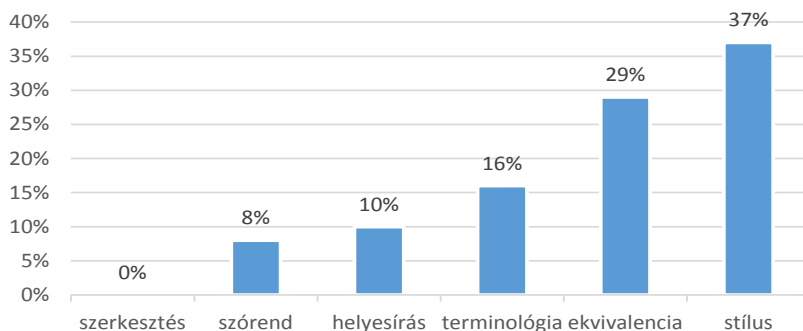
Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Milyen tendenciák figyelhetők meg a négy korpusz **lektori paramétereiben**? Milyen tanulságokat vonhatunk le a lektori paraméterekből a szakfordítóképzés számára?
2. Milyen tendenciák figyelhetők meg a professzionális szakfordítók és a szakfordítóhallgatók szakfordításainak **lektori műveleteiben**? Milyen tanulságokat vonhatunk le a lektori műveletekből a szakfordítóképzés számára?

Az első kutatási kérdés eredményei: a lektori paraméterek vizsgálata

Kutatásunk eredményeit diagramokon mutatjuk be.

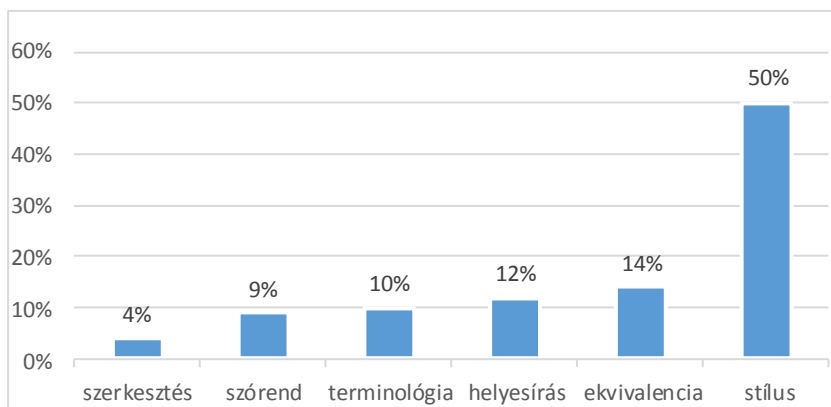
1. diagram. Angol, középfokú, gazdasági nyelvvizsgát tett nyelvtanulók fordított szövegeinek lektorálási paraméterei Tóth (2015) adatai alapján



A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a vizsgafordításoknál a legtöbb hibát a nem megfelelő szaknyelvi stílus (37%) megválasztása, illetve a tartalmi pontatlanság (29%) jelentette. Majd a terminológiai hibák (16%), a helyesírási (10%) és a szórendi hibák (8%) következtek.

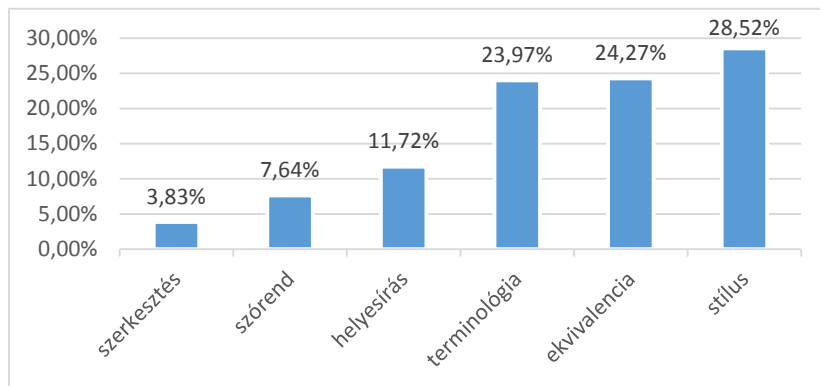
A stílus és a tartalmi pontosság adja az összes lektori paraméter 66%-át (2/3-át). A hibák egyik forrása az, hogy a vizsgázó nem érti a mondatot, azaz nyelvismerete nem éri el a kívánt szintet: (pl. birtokos szerkezet téves fordítása, passzív szerkezet fel nem ismerése (Tóth 2015)). A nyelvismeret hiánya esetén a vizsgázó valamilyen „túlélési stratégiát” követ, például tapad a forrásnyelvi mondat szerkezetéhez (szerkezeti interferencia, „kolbászfordítás”), vagy egyszerűen kihagyja a mondatot, esetenként értelmetlen mondatot ír le. Az előbbiek többnyire stílushibát, az utóbbiak ekvivalencia-hibát eredményeznek. További stílushiba a helytelen kollokációk (*limitless competition* – *határtalan verseny*), a téves regiszter (*low cost* – *olcsó*), a határozott és határozatlan névelő téves használata. Ekvivalencia-hibának tekinthető még, ha a vizsgázó nem ismeri az eltérő nyelvek mondatszerkesztési szabályait, ezért rosszul értelmezi és adja vissza a mondatfókuszt, rossz a szórend, és az összetett mondatokat tévesen tagolja, értelmezi. A vizsgafordítások helyesírási hibái pedig azt mutatják, hogy a vizsgázó nincsen tisztában a magyar nyelvtannal (alany és állítmány egyeztetése), nyelvhelyességgel, helyesírással: különírás (*supermarket lánc*), vesszőhiba, j-ly (*muszály*).

2. diagram. Szakfordító-hallgatók szakfordításainak lektorálási paraméterei



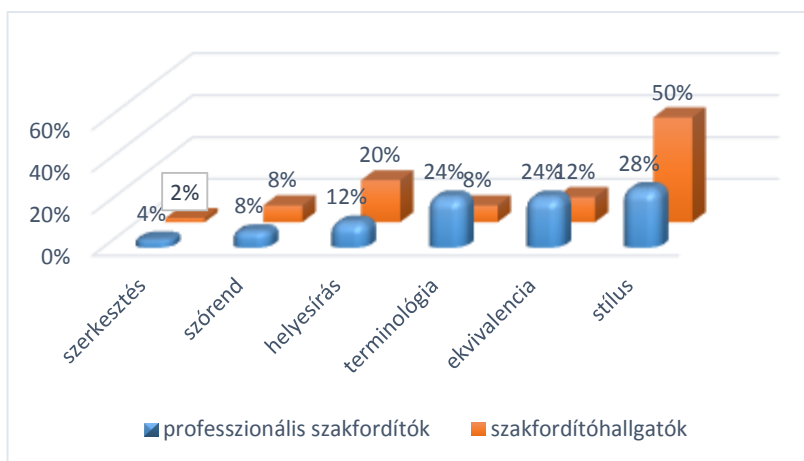
A szakfordító hallgatók tanfordításainak és képesítőfordításainak átlagolt lektorálási paraméterei alapján a legtöbb javítást a stílusban (50%), majd jócskán lemaradva a tartalmi ekvivalencia teljesítésében (14%), a helyesírásban (12%) végezték a javítók, majd ezt követték a terminológiai hibák (10%), illetve a szórendi hibák (9%). Az ekvivalencia, a helyesírási, a terminológiai, a szórendi és a szerkesztési hibák nagyjából egyforma hibaszázalékot (14%, 12%, 10%, 9%) adtak, összességében éppen annyit (50%), mint a stílushibák. A stílushibák nagy részét a téves szakmai kollokációk, szókapcsolatok okozták (pl. a jelentés közreműködik ennek sikerében, a rovarok érzékenyek a növényvédő szerekre, amit sűrűségük jelöl).

3. diagram. Professzionális szakfordítók fordított szövegeinek lektorálási paraméterei Horváth (2011) adatai alapján



A professzionális fordítókkal végzett kutatásokban – egy kisebb és egy nagyobb korpusz – (Horváth 2011) szintén a stílusbeli hibák vezettek (a két korpusz átlaga 28,52%). Ezeket követték az ekvivalencia-hibák (a két korpusz átlaga 24,27%), ami azért meglepő, mert a professzionális fordítóktól azt várnánk, hogy a tartalmi hibák kisebb százalékban fordulnak elő. Majd a terminológiahibák (a két korpusz átlaga 23,97%) következtek, ennél kevesebb hibaszázalékot tettek ki a helyesírási (a két korpusz átlaga 11,72%), a szórendi (a két korpusz átlaga 7,64%) és végül a szerkesztési (a két korpusz átlaga 3,83%) hibák. Horváth (2011: 208) megállapítja, hogy az öt lektor összesen 913 (784+129) alkalommal változtatott a vizsgált korpuszokban, melyből a stílus, az ekvivalencia és a terminológia részesedése 76,76%.

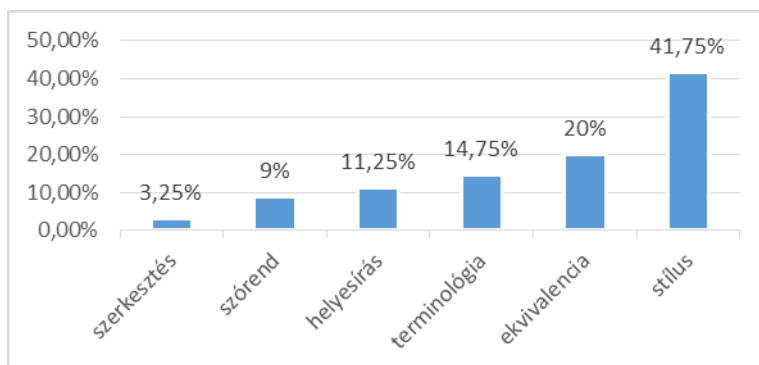
4. diagram. Professzionális szakfordítók és szakfordító-hallgatók szakfordításainak lektorálási paraméterei



A professzionális és a szakfordító-hallgatók lektorálási paramétereinek összevetéséből látható, hogy mindkét csoport számára a megfelelő stílus jelenti a legnagyobb nehézséget, a szakfordítóhallgatók esetében azonban majdnem kétszer annyi hiba született a helytelen stílus megválasztásából, mint a gyakorlott fordítók esetében. Az ekvivalencia és a terminológia hibaarányainak tekintetében azonban a szakfordító hallgatók teljesítettek jobban. A kezdő szakfordítók esetében a helyesírási hibák magas százalékot adtak (20%), a stílushibák után a második helyre kerültek. Viszonylag kevés hiba született a megfelelő szórend

megválasztásából, illetve a szerkesztésből. A szerkesztésben a gyakorlott, professzionális fordítók kevesebb hibát vétettek, valószínűleg a nagyobb szakmai tapasztalatuk miatt.

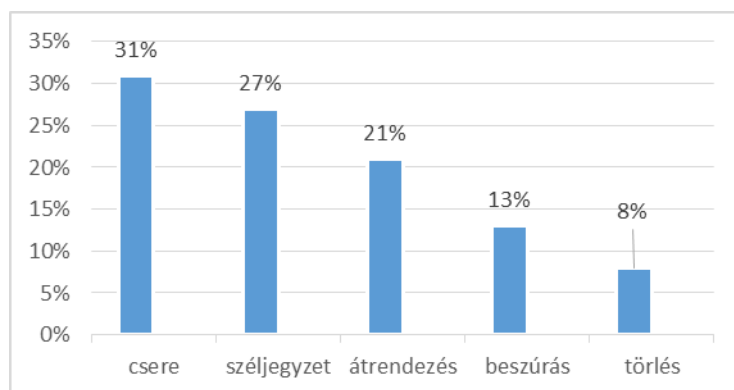
5. diagram. A négy korpusz összesített lektorálási paraméterei



A négy korpuszon végzett kutatás összesített eredménye alapján megállapítható, hogy a legtöbb hiba a helytelen stílus megválasztásából ered (41,75%), a többi lektorálási paraméter (ekvivalencia, terminológia, helyesírás, szórend és szerkesztés) jócskán lemarad. Fontos megállapítás, hogy a stílushibák (41,75%) és az ekvivalencia-hibák (20%) összesen 61,75%-ot adnak, a hibák durván kétharmadát. Ebből pedig azt a tanulságot tudjuk levonni, hogy a szakmai stílus oktatásának és a nyelvtanításnak nagyobb szerepet kell szentelnünk a képzésben.

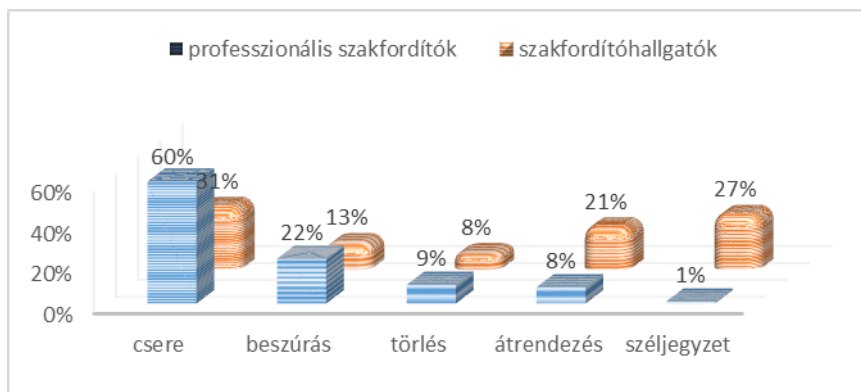
A második kutatási kérdés eredményei: a lektori műveletek vizsgálata

6. diagram. Tanfordítások és képesítőfordítások lektori műveleteinek átlaga



A tanfordítások és a képesítőfordítások lektori műveleteinek vizsgálatakor azt az eredményt kaptuk, hogy átlagban a legtöbbször „cserélni” kellett a nem megfelelő stílust, terminust és szóhasználatot. Ez az eredmény megerősíti a lektori paraméterek vizsgálata során kapott eredményt, amely azt mutatta, hogy a legtöbb hiba a nem megfelelő stílusból és szóhasználatból származik. A széljegyzetek kiugróan magas számának oka, hogy a javítások során a szaktanár és a lektor pedagógia célú megjegyzéseket tesz. Bár a korpuszok eltéréseinek okait ebben a kutatásban nem vizsgáltuk, a széljegyzetek esetében mégis megállapítható, hogy eltérő a szerepük a kezdő szakfordítók és a professzionális szakfordítók fordításaiban. Az átrendezések többnyire a nem megfelelő szórendre és mondatfókuszra vonatkoztak (részletesebben lásd lent).

7. diagram. A professzionális fordítások és a szakfordító-hallgatók szakfordításainak lektori műveletei összesítve



A professzionális szakfordítók² és a szakfordítóhallgatók fordításain végzett lektori műveletek alapján megállapítható, hogy mindkét korpuszban egyformán a cseré a leggyakoribb lektori művelet: a gyakorlott fordítóknál 60% (a lektori műveletek kétharmada) a szakfordítóhallgatóknál 31% (a lektori műveletek egyharmada). Ez a lektori művelet a helytelen stílusra, szóhasználatra és terminusra vonatkozik, ami ismét megerősíti a korábbi eredményünket. A gyakorlott fordítóknál a beszúrás (22%) a következő leggyakoribb lektori művelet, amely véleményünk szerint azzal magyarázható, hogy a gyakorlott fordító kevésbé explicitál,

² Horváth (2011) kutatási eredményeit átlagolva közöljük.

magyaráz, tömörebben és gazdaságosabban fogalmaz, mint a kezdő szakfordító.

A diagram alapján megállapítható, hogy az átrendezés, azaz a szórend elsősorban a szakfordító-hallgatóknak okoz nehézséget, a gyakorlott fordítók magabiztosabban nyúlnak a forrásnyelvi mondatstruktúrához, és alakítják azt a cél nyelv tipikus mondatstruktúrájához.

Szakfordítók képesítőfordításainak lektori paraméterei kvalitatív adatok bemutatásával

A kvalitatív adatok bemutatásánál feltüntetjük a lektori paramétert, azaz azt, hogy mit javított a lektor, majd megadjuk a javasolt lektori műveletet Horváth (2011) módszertanát alkalmazva. A 3. táblázatban foglaltuk össze a példamondatok lektori műveleteit és lektori paramétereit, iksszel jelöltük előfordulásukat. A példákban először az angol forrásnyelvi mondatot szerepeltetjük, majd a hallgatói fordítást, végül pedig a lektori javítást. A mondatokban félkövéren szedtük azokat a részeket, amelyekre a lektori észrevételek vonatkoznak.

3. táblázat. Összesítés a lektori paramétereiről és a lektori műveleteiről a képesítőfordításokból vett példák alapján

	átrendezés	cseré	beszúrás	törlés	súlyjegyzet
stílus	x	x főnévből ige	x nyomaté- kösítés	x	
ekvivalencia		x szakmai tartalom			
terminológia		x		x	
helyesírás		x egybeírás			x mozgósabály
szórend	x mondatfókusz kötőszó helye				
szerkesztés	x	x			

Stílus

stílus – törlés (EU-s szöveg):

EN: *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*

HUN: Szakfordítók, többnyelvű és multimédiás kommunikációban részt vevő szakemberek **kompetenciáinak meghatározása**

LEKTORI VÁLTOZAT: Szakfordítók, többnyelvű és multimédiás kommunikációban részt vevő szakemberek **kompetenciái.**

stílus – törlés (EU-s szöveg)::

EN: *The subject of the debates was the development of training for translators in Europe, seeking the convergence and optimisation of ambitions and of programmes, based on **the European Master's in Translation (EMT) project** – a common frame of reference drawn up by DGT.*

HUN: *A konferencia fő témája az európai fordítóképzés hatékonyságának a növelése, a célkitűzések és a **fordítóképzőprogramok** összehangolása és optimalizálása volt a Fordítási Főigazgatóság (DGT) által kidolgozott közös referenciakeret (EMT) alapján.*

LEKTORI VÁLTOZAT: *A konferencia fő témája az európai fordítóképzése célkitűzések és a **programok** összehangolása és optimalizálása volt a Fordítási Főigazgatóság (DGT) által kidolgozott közös referenciakeret (EMT) alapján.*

stílus – csere (EU-s szöveg):

EN: (...) *as the exercise of the profession **is not regulated**, there is a clear need to search for and apply criteria of excellence; (...)*

HUN: (...) *mivel a fordítói gyakorlat **nem kellően szabályozott**, egyértelműen szükség van a kiválósági_kritériumok_kidolgozására és alkalmazására;*

LEKTORI VÁLTOZAT: (...) *mivel a fordítói gyakorlat **nincs kellően szabályozva**, egyértelműen szükség van a kiválósági követelmények kidolgozására és alkalmazására;*

stílus – csere (EU-s szöveg):

EN: (1) ***Finally**, the diversification (...) and multiplication of programmes requires the definition of a true framework of reference, putting forward a minimum quality profile and specifying the competences necessary.*

HUN: (1) ***Mivel** jelenleg az EU-ban egymástól eltérő (...)*

LEKTORI VÁLTOZAT: (1) ***Végül** egymástól eltérő (...)*

stílus – (1)csere – (2)átrendezés:

EN: *It provides (1) **information on** soil tillage, crop rotation, erosion protection, landscape features, animal housing and grazing – variables (2)*

which are crucial in the context of an ever greater focus on the interactions between agriculture and the environment.

HUN: *A felmérés tájékoztatást nyújt a földművelés, a vetésforgó, az erózióvédelem, a tájkép, az állattartás és a legeltetés (1) témakörökben, melyek a mezőgazdaság és a környezet (2) kölcsönhatására még nagyobb hangsúlyt helyező kontextusban döntő jelentőségű változók.*

LEKTORI VÁLTOZAT: *A felmérés tájékoztatást nyújt a (1) földművelésről, a vetésforgóról, az erózióvédelemről, a tájképről, az állattartásról és a legeltetésről, (2) e változók kiemelten fontosak annak fényében, hogy egyre nagyobb figyelem irányul a mezőgazdaság és a környezet kölcsönhatására.*

stílus – (1)csere (főnévből ige) – (2) csere:

EN: *On the other hand, physical farm size (1) **changes** in most of the older EU Member States are (2) **moderate**, indicating a certain consolidation of farm structures.*

HUN: *Ezzel szemben a gazdaságok fizikai méretének (1) **változásai** a régi EU-tagállamok legnagyobb részében (2) **nem olyan nagy mértékűek**, ami egyfajta konszolidációt jelez a gazdaságok szerkezetét illetően.*

LEKTORI VÁLTOZAT: *Ezzel szemben a gazdaságok fizikai mérete (2) **csak mérsékelten** (1) **változott** a régi EU-tagállamok legnagyobb részében, ami a gazdaságok szerkezetének egyfajta konszolidációját jelzi.*

stílus – beszúrással – nyomatékosító névmás

EN: *The term 'translation' itself has come to be ambiguous (...)*

HUN: *A fordítás fogalma kibővült*

LEKTORI VÁLTOZAT: ***Maga** a „fordítás” többértelmű lett (...)*

Ekvivalencia

ekvivalencia (tartalom) – csere (EU-s szöveg):

EN: *The subject of the debates was the **development** of training for translators in Europe, seeking the convergence and optimisation of ambitions and of programmes, based on the European Master's in Translation (EMT) project – a common frame of reference drawn up by DGT.*

HUN: *A konferencia fő témája az európai fordítóképzés **hatékonyságának a növelése**, a célkitűzések és a fordítóképző programok összehangolása és optimalizálása volt a Fordítási Főigazgatóság (DGT) által kidolgozott közös referenciakeret (EMT) alapján.*

LEKTORI VÁLTOZAT: *A konferencia fő témája az európai fordítóképzés fejlesztése, a célkitűzések és a programok összehangolása és optimalizálása volt a Fordítási Főigazgatóság (DGT) által kidolgozott közös referenciakeret (EMT) alapján.*

Terminológia

terminológia – csere (erdészeti szakszöveg):

EN: *On the other hand, afforestation, reforestation, restoration of cultivated, abandoned and **marginal agricultural lands** can potentially reverse the process of C loss and increase ecosystem C storage (Ross et al., 2002).*

HUN: (...) *a művelt, felhagyott vagy **határ-termőhelyeken álló mezőgazdasági területek** erdősítésével, (...)*

LEKTORI VÁLTOZAT: (...) *a művelt, felhagyott vagy **marginális termőhelyeken álló mezőgazdasági területek** erdősítésével, (...)*

terminológia – csere (EU-s szöveg):

EN: (...) *a network of university programmes developing (1) **qualifications for translators** and implementing (2) **the drawn up**, while taking into account local constraints (institutional, legal, financial, etc.).*

HUN: (...) *egyetemi képzési hálózat kialakítása, melyben az intézmények kidolgozzák (1) **a fordítói végzettségetnyújtó képzések követelményeit**, és végrehajtják a (2) **javaslatokat** a helyi (intézményi, jogi, pénzügyi stb.) kööttségek figyelembevételével.*

LEKTORI VÁLTOZAT: (...) *egyetemi képzési hálózat kialakítása, melyben az intézmények kidolgozzák (1) **a fordítói végzettségeket**, és végrehajtják az (2) **ajánlásokat** a helyi (intézményi, jogi, pénzügyi stb.) kööttségek figyelembevételével.*

terminológia – csere (EU-s szöveg):

EN: (...) *as the exercise of the profession is not regulated, there is a clear need to search for and apply **criteria** of excellence;*

HUN: (...) *mivel a fordítói gyakorlat nem kellően szabályozott, egyértelműen szükség van a kiválósági **kritériumok** kidolgozására és alkalmazására;*

LEKTORI VÁLTOZAT: (...) *mivel a fordítói gyakorlat nincs kellően szabályozva, egyértelműen szükség van a kiválósági **követelmények** kidolgozására és alkalmazására;*

EN: *The EMT expert group was set up by the DGT in April 2007.*

terminológia – csere

EN: *Abstract*

HUN: *Kivonat*

LEKTORI JAVÍTÁS: *Összefoglaló (vagy Összefoglalás)*

terminológia, reália – törlés

EN: *Department of Renewable Resources, University of Alberta, 442 Earth Sciences Building, Edmonton, AB T6G 2E3, Canada*

HUN: *Department of Renewable Resources (Megújuló Energiák Tanszéke), University of Alberta, 442 Earth Sciences Building, Edmonton, AB T6G 2E3, Canada*

LEKTORI JAVÍTÁS: *Department of Renewable Resources, University of Alberta, 442 Earth Sciences Building, Edmonton, AB T6G 2E3, Canada*

terminológia – törlés (EU-s szöveg):

EN: *The EMT expert group was set up by the DGT in April 2007*

HU: *Az EMT szakértői csoportot a DGT (Directorate General for Translation), az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága hozta létre 2007 áprilisában.*

LEKTORI VÁLTOZAT: *Az EMT szakértői csoportot az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága hozta létre 2007 áprilisában.*

Helyesírás

helyesírás – csere (mozgószabály, mezőgazdasági szöveg):

EN: *However, Meko et al. [2001, p. 1029] support that “the tree-ring record also suggests that persistently high or low flows over 50-year periods characterize some parts of the long-term flow history.”*

HU: *Azt viszont Meko et al. [2001, 1029 o.] is elismerik, hogy „a fa évgyűrű lelet” azt sugallja, hogy az olyan tartósan magas vagy alacsony szintű vízhozamok, amelyek 50 éven keresztül tartanak, jellemzik a hosszú távú vízhozam történelem bizonyos részeit.*

LEKTORI VÁLTOZAT: *Azt viszont Meko et al. [2001, 1029 o.] is elismerik, hogy „a faévgyűrű-lelet/ fa évgyűrűjének lelelte” azt sugallja, hogy az olyan tartósan magas vagy alacsony szintű vízhozamok, amelyek 50 éven keresztül tartanak, jellemzik a hosszú távú vízhozam történelem bizonyos részeit.*

Szórend

szórend – átrendezés:

EN: *Council Regulation (EC) No. 1166/2008 on farm structure surveys and the survey on agricultural production methods the legal framework for farm structure surveys until 2016, including the list of variables to be surveyed.*

HUN: A **Tanács 1166/2008/EC a mezőgazdasági üzemszerkezeti felmérésekről** és a mezőgazdasági termelési módszereket vizsgáló felmérésről definiálja azt a jogi keretrendszert, amely szükséges a 2016-ig elvégzendő mezőgazdasági üzemszerkezeti felmérésekhez, a vizsgálandó változók listáját is.

LEKTORI VÁLTOZAT: A **mezőgazdasági üzemszerkezeti felmérésekről** és a mezőgazdasági termelési módszereket vizsgáló felmérésről **szóló 1166/2008/EK tanácsi rendelet** meghatározza azt a jogi keretrendszert, amely a 2016-ig elvégzendő mezőgazdasági üzemszerkezeti felmérésekhez szükséges, a vizsgálandó változók listáját is.

szórend – átrendezés (kötőszó helye a mondatban):

EN: *It is **also** time to upgrade the working conditions and remuneration of translators, (...)*

HUN: **Időszerű ezenkívül** a fordítók munkakörülményeinek a javítása és a fordítói munka megfelelő díjazása (...)

LEKTORÁLT VÁLTOZAT: **Ezenkívül** időszerű javítani a fordítók munkakörülményeit (...)

szórend – átrendezés (kötőszó helye a mondatban):

EN: ***Since** family members contributing to farm work don't always receive a salary but rather participate in the profit made by the holding, (...).*

HUN: **Előfordul, hogy** a gazdaságban tevékenykedő családtagok nem fizetésért dolgoznak, hanem a gazdaság által megtermelt profitból részesednek, **ezért** (...)

LEKTORI VÁLTOZAT: **Mivel** a gazdaságban tevékenykedő családtagok nem fizetésért dolgoznak, hanem a gazdaság nyereségéből, a ledolgozott munkaórák (...)

Szerkesztés

szerkesztés - csere:

EN: (...) (1) *Loaiciga et al. [1993]* and (2) *Loaiciga [2005]* (...)

HUN: (...) (1) *Loaiciga et al. [1993/]* és (2) *Loaiciga [2005]* kiadványok leírják...(…)

LEKTORI VÁLTOZAT: (1) *Loaiciga és mtsi (1993)*, valamint (2) *Loaiciga (2005) alapján/munkája nyomán/szerint (...)*

A kutatási eredmények összefoglalása, javaslatok

1. A lektori paraméterek tekintetében a négy korpuszon végzett kutatás összesített eredménye alapján megállapítható, hogy a legtöbb hiba a helytelen stílus megválasztásából ered (41,75%). A megfelelő szaknyelvi stílus és regiszter jelenti tehát a legnagyobb nehézséget minden fordító számára, erre a képzésben nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk. A szakfordítóképzésben a szakfordítás óra mellett a szaknyelvi óra keretében történhet ennek a kompetenciának a fejlesztése.
2. Kezdő szakfordítók esetében a helyesírás fejlesztése is fontos feladat.
3. A lektori műveletek tekintetében a csere (stílus, szóhasználat, terminus) a leggyakoribb lektori művelet, amely alátámasztja az 1. eredményt.
4. A gyakorlott fordítóknál több a beszúrás és kevesebb a törlés („túl szűkszavúak”, nem magyaráznak és explicitálnak sokat, gazdaságosságra töreksenek).
5. Az átrendezés (szórend, mondatfókusz) elsősorban a szakfordító-hallgatók szakfordításaiban mutat nagy hibaszázalékot.

Hivatkozások

- Horváth, P. I. (2011): *A szakfordítások lektorálása. Elmélet és gyakorlat*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Tóth, I. (2015): *Zöld Út szaknyelvi vizsga. Hogyan készüljünk a fordítási feladatra?* Szent István Egyetem, Zöld Út Nyelvvizsgaközpont: Gödöllő

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK
SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS

Gyuró Monika

Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Kar
Egészségbiztosítási Intézet

Using Grounded Theory as a Method in the Analysis of Drug Abusers' Language

In subcultures, people express their particular understanding of relations through the use of figures of speech such as metaphors. Metaphors are likely to provide a model of how to understand people's emotions and ideas. We have chosen Grounded Theory as a method for the analysis to demonstrate the richness of qualitative research and the complexity of communicative encounters. Grounded Theory is a research method of the iterative/thematic approach using systematic data analysis by a generation of codes and categories. The open, axial, and selective coding show repeated patterns in text that contribute to the deeper understanding of cognitive processes. The study focuses on drug abusers' narratives to demonstrate how the metaphorical concepts revealed the positive and negative drug experiences.

Keywords: *subcultures, metaphors, Grounded Theory, coding system, narrative*

Introduction

A cognitive paradigm proposed by Langacker (1987), Lakoff (1980), and Talmy (1983) emphasizes a relationship between experiential and perceptual features in the language. Following a cognitive approach to semantic and pragmatic phenomena, the present study is grounded in a cognitive understanding of dependencies and mappings between cognition and perception. In Cognitive Linguistics (CL), perception is assigned an essential role in the study of prototypicality, schematicity, and metaphoricity (Chapman – Routledge, 2009).

The use of metaphor has been a primary focus of CL theories and in the multidisciplinary field of metaphor studies. CL investigations on metaphor usage usually apply linguistic approaches to reveal the characteristics of metaphoric thought and language. The conceptual mapping hypothesis (Lakoff – Johnson, 1980) claims that our understanding of words is based on finding connections between different domains of concepts. In other words, a word is understood because of its relationship to another word or concept. According to CMH, utterances are conceived by starting a fundamental metaphor into action and building connections between the target and the source domains. Fundamental

metaphors include space, movement, force, agency, and duration (Traxler, 2011).

Lakoff and Johnson (1980) and Gibbs (2003) claim embodiment plays a significant role in metaphorical interpretations. This idea is based on distinctive expressions which are associated with experience and physical processes that have an effect on our body. Lakoff and Johnson formulate (1980a) the metaphorical orientations are not arbitrary. Up-down spatialization of the metaphorical concepts arises from the physical experience. Consequently, upright positions show positive emotional states and declining positions are aligned with depression. According to the authors, this claim is reinforced by the experiential gestalt that is a multidimensional structured whole (1980(b):202) based on experience. This gestalt can be described regarding the organizational structure of experience, such as frames (Filmore, 1976) and schemas (Norman – Rumelhart, 1975). Particular dimensions or frames create the structure that is the basis of our concepts.

Due to the contradictory findings of cognitive linguists on metaphors, researchers sometimes feel the urge to seek empirical evidence from psycholinguists to support their claims. Redden et al. (2013) made a significant contribution to metaphor analysis in the recovery of substance abusers' sense-making processes. The stages included the memory, transition and motivation, recovery, and maintaining recovery phases with the related particular metaphor use. The authors were able to provide a picture of the turning points in drug addiction, therapy, and recovery by identifying the metaphor use of people in different stages of drug use.

Our study aims at detecting fundamental metaphors in drug addicts' language. We formulate the origin of fundamental metaphors can be found not only in physical and cultural experience but the physiological state of the subjects. Also, the study aims at showing each metaphor may be associated with a definite physiological state of the addicts within the cultural environment they live. Therefore, this field appeared to ensure appropriate data for our investigation. This thorough explanation of the metaphor use has not been reported previously in linguistic studies.

Methods

The method we adopt complies with the central tenets of The Grounded Theory described by Strauss and Corbin in 1990. The Grounded Theory is

an example of the iterative/thematic approach to data analysis (Hansen, 2006). The Grounded Theory uses systematic coding procedures such as the open, axial, and selective coding to demonstrate repeated patterns in texts. First, open coding involves breaking the data into categories. Second, in axial coding, connections are found between the classes and finally, during selective coding the analyst makes an attempt to integrate the groups and relationships into a whole in the analysis.

We used an internet source, namely Drug Slang Dictionary (DSD), as a database including drug-related words and expressions from A to Z for the analysis. The dictionary included a total of 3184 words and expressions as a total. The source domain approach was used in our investigation to obtain a definitive image of the character of metaphors. Open coding revealed four main themes in the data, such as happiness, depression, transcendence, and flying.

Two analysts evaluated the data separately. The author read the expressions of the Dictionary three times and noted the concepts emerging from the data with the codes relevant to the classes of information. A research assistant coded the data separately to check the coding process of the author. The author and the research assistant then met to compare coding, discuss the differences of opinions, and detail the collection of codes. As the construction of themes shows similarity with the conceptualization process, we conclude themes in DSD serve as metaphorical concepts. As the expressions in the dictionary were only simple examples separated from the context, we felt it necessary to demonstrate their realization in everyday discourse. The author used two types of texts for the analysis. One type described pleasant; the other one showed adverse drug experiences of the drug users. The second part of the analysis aimed to reveal the links between the categories or conceptual metaphors. Finally, the analyst tried to integrate the conceptual metaphors into meaning construction as a whole within the selective coding process.

The Analysis

Open Coding: Conceptualizing metaphors of affective, cognitive, and behavioral-dynamic states of mind in slang

In support of our study, we selected metaphors from the Drug Slang Dictionary and coded the instances as intrapersonal metaphors based on psychotherapy practice. Metaphors of emotional, cognitive and behavioral-dynamic states of the drug abusers were found (McMullen – Conway,

1996). Two inordinate affections were specifically represented in the examples, namely 'Happiness' as a confident, healthy feeling and 'Depression' as an adverse, cognitive-affective state occurred in the items of the dictionary. The metaphors of Transcendence described the cognitive state of drug users. Nevertheless, a behavioral-dynamic metaphor, 'Flying', was found among the examples in the dictionary. It could be categorized as a process metaphor, in which the clients' experience was connected to motion and change.

Metaphors of Happiness

The following words and expressions in the dictionary define a drug experience as being in a state of happiness or high condition.

Marijuana - joy smoke

PCP - happy sticks

Cocaine - joy powder

What seems to be clear from the examples is the conception of 'Happiness' refers to a relation between the body's perception and the physical appearance of the substance. Thus, the Source Domain of the metaphor is built up as follows. The lively excitement results from an object.

Albeit, the concept of 'Happiness' is not related to any material objects in the narratives; only the sensation is described in the following excerpt.

"I could only describe my mood as euphoric, and this unbelievable state of being lasted more than three days." James Oroc, The tryptamine palace

Metaphors of Depression

In the Drug Slang Dictionary (DSD), most of the metaphors of 'Depression' subject to analysis are differently construed from that of 'Happiness', as they appear to be less related to the material appearance of the drug.

LSD - blue magic, blue moon,

*Depressants - blue angels, a devil,
Depressants - ups and downs*

The Source Domain of the metaphor of ‘Depression’ emphasizes the emotional condition in which the client is deprived of happiness. On the other hand, it refers to cognitive-transcendental features of experience caused by the Target Domain. They demonstrate the spiritual experience of the drug abuser and show bipolar perceptions at the same time. The metaphoric representations, such as an angel, or Heaven, as well as their spatial positions are firmly connected to Christian religion, therefore, are culturally determined. Drawing on the findings of the corpus of the Drug Slang Dictionary (DSD), it can now be postulated in which ‘Depression’ represents the negative downward motion from a positive upright position. Angels and Heaven manifest active vertical while the Devil expresses the negative and downward affection and place. In the narrative excerpts, the metaphors of ‘Depression’ are often associated with polar spatial expressions referring to the simultaneous and bipolar perceptions of descent.

“It was so beautiful that when I came down. Perfect love and unity, as I came down,” Nick Sand “A wee bit more about DMT” The Entheogen Review Vol. X, No.2. (1988)

“When I came out I heard my friend’s voice in the usual cold, stilted fashion that it sounds when coming down.” Terence McKenna, The archaic revival, 1992

Metaphors of Transcendence

Cognitive metaphors in DSD are mostly related to the reasoning process; therefore, they can express experiences transcendental in nature.

*PCP - an angel, or angel dust,
Cocaine - Heaven dust
Crack – devil drug*

Within the metaphor structure of ‘Transcendence’, it is possible to trace similar relations with that of ‘Happiness’. The conceptions of Transcendence involve a relationship between the spiritual manifestation of the experience and the physical characteristic of the drug in the Source Domain. While the conceptions of ‘Happiness’ involve bodily sensations,

those of ‘Transcendence’ refer to supernatural entities. The material feature corresponds in the metaphors of ‘Happiness’ and ‘Depression’. The narratives add two more features to the metaphor of ‘Transcendence’: godlike creatures represent the positive side while demons show a negative motif in the experience.

“Suddenly I opened my eyes and sat up...the room was celestial, glowing with radiant illumination..., light, light, light,...the people present were transfigured...godlike creatures...we were all united as one organism.” Timothy Leary, *The psychedelic experience: A manual based on the Tibetan book of the dead*

“I packed my own pipe, I saw two demons, the Balinese type, amidst the usual sharp shapes and patterns. They did not seem to be aware of my existence or at least, did not try to reach me in any obvious way.” (DMT Trip Report#3)

Metaphors of Flying

Behavioral-dynamic metaphors can be described as process metaphors as they are connected to motion and change. Drug experience can be associated with the physical symptoms the drug causes in the body. Seven physiological phases of drug experience can be differentiated, which are the following: the rush, the high, the binge, tweaking, the crash, hangover, withdrawal (drugfreeworld.org). In the ‘rush’ and ‘high’ periods the abusers’ heartbeat races, metabolism and blood pressure soar causing dynamic and positive feelings within the individuals. The physical symptoms are due to the increased release of norepinephrine, dopamine, and serotonin which are known agents causing excitement in the body (Isbister et al.,2013). The linguistic manifestation of this increased mental condition corresponds to the metaphor of ‘Flying’ in the Source Domain.

*Under the influence of a drug -Flying
Smoke Marijuana - Get high
Inject somebody drug - Give wings*

Since it is assumed the state of being high reflects positive emotions most of the time for drug users, let us also consider the role of negative feelings of this condition in the last example.

“On the walk that morning I felt as if I was walking six feet in the air and everything continued to glow with the same inner light.”
Oroc, “The tryptamine palace” (2009)

“My absolute worst experience involved pot brownies. We were high for two days straight. Not a good high, mind you but an almost delirious “will never feel normal again high” (www.bluelight.org)

Axial coding: Associations between the Metaphors

There are also links between different metaphorical concepts based on our examples. This conclusion can be demonstrated by the fact in which a superordinate concept as a fundamental metaphor (Traxler, 2011) can be observed among the conceptual metaphors of drug abusers in the following examples.

The drug is Euphoria.
The drug is Heaven.
The drug is Flying.

The common element in the three examples involves the perception of ‘UP’ concept, resulting in intense experience by the drug abuser. The different dimensions of the conceptual metaphors correlate with each other to combine in a superordinate or fundamental metaphor. However, metaphors are also connected to negative experiences.

The drug is evil.
A depressant is a blue devil.

Negative emotional and transcendental metaphors are interconnected in the above example. Depressive mood and the location of the transcendent figure, the ‘Devil’, can be associated with a drooping position and a downward movement. Thus, the process metaphor of descent is related to unfavorable emotional and transcendental images. Therefore, the dimensions of the metaphor are associated with each other to be able to express a superordinate/fundamental metaphor ‘The Drug is Descent’.

Selective coding: Interpretation of meaning

The intrapersonal metaphors can be categorized as those of emotional, cognitive and behavioral-dynamic states of drug addicts. The affective and cognitive metaphors appeared as a fundamental metaphor emphasizing the ‘Movement’ feature in the source domain. They referred to either the positive sensation of an upward direction or the negative feeling of a downward movement the drug causes in the body. The behavioral-dynamic metaphor also highlighted the ‘Movement’ property in the source domain. The thematic/iterative analysis revealed ‘Movement’ as the fundamental metaphor among drug addicts’ metaphors.

Our results were close to those of Isbister et al. (2013). The experimental basis of metaphors above lies not only in body postures as Lakoff and Johnson formulated it, but in the physiological condition of the person experiencing the phenomenon. Shooting up causes the release of dopamine and serotonin in the body of the drug addicts. It results in high blood pressure, excitement, and hallucinations in the initial stage, but the decreased level of serotonin leads to lower blood pressure and withdrawal symptoms in the final phase of experience. The linguistic expressions include metaphors of an upward motion expressing positive feelings in the initial stage. The final phase of drug experience is characterized by reduced vital parameters that may cause less enhanced mental state expressed by negative metaphors. As a conclusion, we can claim that physiological states of the phases in drug experience, such as high and low levels of serotonin induce particular cognition in the motor regions of the brain which may be expressed by fundamental metaphorical conception, such as ‘Movement’ (ibid:2013).

Figurative language use is also connected to the cultural background of its users to a great extent. Cultural images embody the affective, cognitive, and behavioral attitudes of people supported by the physical and physiological experiences of the subject. Accordingly, emotions, behavior, and cognition, as well as their linguistic expressions also run parallel with this direction. The vertical/upward direction of thoughts and feelings is a culturally bound phenomenon in Christianity and consequently the Western way of thinking, as well as the up-down spatialization in physical experiences.

Conclusion

Theories of metaphors indicate that they represent internalized thoughts and affections (Lakoff - Johnson, 1980a). Metaphors demonstrate people's distress as well as their joyful impressions during their drug use. A significant number of meanings can be considered as metaphorical in drug abuse. According to previous research (ibid: 1980a), the study has demonstrated, conceptualization means that metaphors come from experience (experiential gestalt). Moreover, the physiological condition of drug addicts affects their mental state that is expressed by their metaphor use. The metaphors in drug experience create a system where the affective, cognitive, and dynamic dimensions are mutually interconnected. The iterative/thematic approach to analysis revealed the fundamental metaphorical system in the positive and negative experiences of drug users. The study justified the cultural background as a significant determiner of the metaphor choice. Conceptual metaphors from the Drug Slang Dictionary and the narratives of drug addicts demonstrate that thinking is interwoven with the extensive use of figurative language use in such context where meaning needs interpretation.

The present study was saddled with constraints of which mostly included a limited number of examples of the conceptual metaphors in the corpora and focused on a single text genre, narrative. Despite these limitations, the outcomes of the analysis appear to suggest physical effects, social-cultural determinants, and language use are interrelated phenomena in human life. However, further studies are needed to investigate the interplay between the physiological state, cultural background, and the metaphorical choice of the speakers in drug abuse thoroughly. It is here, where we hope to direct our research within the near the future.

References

- Chapman, S. – Routledge, Ch. (2009): *Key ideas in linguistics and the philosophy of language*. Edinburgh University Press: Edinburgh
- Corbin, J. – Strauss, A. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Research*. Vol. 13. No.1.
- Ervin, L. (2009): *The Akashic experience: Science and the cosmic field*. Publication Inner Traditions: Rochester, Vermont
- Filmore, Ch.J. (1976): Frame semantics and the nature of language. In: *Annals of the New York Academy of Science: Conferences on the Origin and Development of Language and Speech*. Vol. 280:20-32
- Gibbs, R.W. (2003): Embodied experience and linguistic meaning. *Brain and Language*. 84,1-15

- Gibbs, R.W. (2013): The real complexities of psycholinguistic research on metaphor. *Language Sciences*. 45-52
- Hansen, E. C. (2006): *Successful qualitative health research: A practical introduction*. Allen and Unwin: Cross Nest, N.S.W.
- Isbister, G.K. – Buckley, N.A. – Whyte, M. (2013): Serotonin toxicity: A practical approach to diagnosis and treatment. *Medical Journal Australia*. 187(6):361-365
- Lakoff, G. – Johnson, M. (1980, a): Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*. 77/8. 453-486
- Lakoff, G. – Johnson, M. (1980, b): The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*. Vol.4. pp.195-208
- Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol.1.Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press
- Leary, Th. (2000): *The psychedelic experience: A manual based on the Tibetan book of the dead*. Kensington Publishing Corporation: New York
- McKenna, T. (1992): *The archaic revival: Speculations on psychedelic mushrooms*. San Francisco: Harper
- McMullen, L.M. and J.B. Conway: Conceptualizing the figurative expressions of psychotherapy clients. In: Mio, J.S. and A.N.Katz (1996) *Metaphor: Implications and Applications*. Lawrence Erlbaum Associate: Mahway, New Jersey. 59-73
- Norman, D.A. – Rumelhart, D.E. (eds) (1975): *Explorations in cognition*. Freeman: San Francisco
- Oroc, J. (2009) *The tryptamine palace*. Park Street Press: Rochester, Vermont
- Redden, M. – Tracy, S.J. – Shafer, M.S. (2013): A metaphor analysis of recovering substance abusers'sensemaking of medication-assisted treatment. *Qualitative Health Research*. July, 23(7). 951-62
- Sand, N. (1988): A wee bit more about DMT. *The Entheogen Review*. Vol.X.No.2.
- Schank, R.C. – Abelson, R.P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry to human knowledge structures*. (Chap.1-3). LEA: Hillsdale, New Jersey
- Shulgin, A. (1997): *TIHKAL (Tryptamines I have known and love): The continuation*. Transform Press: Berkeley, Cal.
- Talmy, L. (1983): How Language Structures Speech. *Toward a Cognitive Semantics*. Vol.1. (2000) The MIT Press: Cambridge, Massachusetts
- Traxler, M. (2011): *Introduction to Psycholinguistics*. Wiley-Blackwell

Internet sources

<http://www.noslang.com/drugs/dictionary>
[http://Four reports of DMT Journeys \(http://a1b2c3.com/drugs/index.htm#index](http://Four reports of DMT Journeys (http://a1b2c3.com/drugs/index.htm#index)
[http://\(www.drugfreeworld.org/drugfacts/crystalmeth/the-stages-of-t\)](http://(www.drugfreeworld.org/drugfacts/crystalmeth/the-stages-of-t))
<http://www.erowid.org/exp/21756.2003>
<http://www.bluelight.org/vb/threads/556801>

Hambuchné Kóhalmi Anikó – Szántóné Csongor Alexandra – Kránicz Rita – Sárkányne Lőrinc Anita

Pécsi Tudományegyetem

Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Szubjektív betegmegnyilatkozások orvos-beteg dialógusok szekvenciális mintázatában

A tanulmány hipertóniás betegek szubjektív betegség-elképzeléseinek interaktív kidolgozottságát kívánja bemutatni háziorvos-beteg konzultációk dialógusaiban. Az orvosi pszichológiában és szociológiában számos kutatási eredmény ismert, melyek a betegek szubjektív betegség-elképzeléseinek értelmezését, az orvos-beteg kapcsolatban betöltött jelentőségük megértését segítik. Az ismertetendő kutatás ezen diszciplínák kérdőíves módszerével kiegészítve, nyelvészeti konverzáció-elemzés módszerét alkalmazta a 325 orvos-beteg dialógust tartalmazó korpusz elemzésekor. Az elemzés a dialógusok interakciós szerkezetének különböző szintjein vizsgálta a betegek megnyilatkozásait. A szekvenciális mintázat, a résztvevők és a szubjektív megnyilatkozások gyakoriságának összefüggései nem várt eredményeket hoztak. Az eredmények értelmezése segíthet a szubjektív betegség-elképzelések fragmentált interaktív kidolgozottságának okait megérteni, közvetve pedig a hatékonyabb orvos-beteg kommunikáció fejlesztését szolgálhatja.

Kulcsszavak: *szubjektív betegség-elképzelés, konverzációelemzés, dialógustömb, szekvenciális mintázat, szubjektív megnyilatkozás*

Bevezetés

Szubjektív betegség-elképzelések kutatása az orvos-beteg kommunikációban

A beteg orvos-beteg interakcióban megjelenő, betegségével kapcsolatos elképzeléseit több tudományterület is kutatja. Az orvosi pszichológia, orvosi szociológia, narratív pszichológia, diskurzuselemzés stb., az egyes tudományterületekre jellemző sajátos probléma- és kérdésfelvetésekkel, illetve metodológiával vizsgálják a jelenséget (vö. Kopp – Buda 2001; Szántó – Susánszky; 2002, László, 2011, Ten Have, 2001).

A tanulmány alapját képező kutatás számára, a tudományos eredmények sokféleségéből, elsősorban azok bírtak jelentőséggel, amelyek két – szerkezetében és logikai felépítettségében alapvetően különböző – tudás interakciójáról beszélnek, orvos és beteg találkozásakor. A szakember tudása a tudományos logika ok-okozati összefüggéseire épülő,

professzionális tudás. A beteg elképzelései egyéni és kulturális tényezőktől erősen befolyásolt, és így szubjektívnek nevezhető elképzelések (Kleinman, 1988; Faller, 1989; Koerfer et al., 2009; Lázár – Túry, 2009; Kopp – Buda, 2001).

Német nyelvterületen a nyelvészeti beszélgetéselemzés a hetvenes évek óta egyre nagyobb figyelmet tulajdonít az orvos-beteg párbeszédben megjelenő betegségekkel kapcsolatos laikus elképzeléseknek. A kutatások közös eredménye a beteg fragmentálódásának (Fragmentierung des Patienten) kimutatása az orvos-beteg kommunikáció során.

A fragmentálódás az orvos és a beteg tudásbeli különbségéből, érintettségük eltérő voltából, valamint szerepvizszoanyaikból fakad (Faller, 1997; Frankel, 2001; Wüstner, 2001; Kreissl et al., 2004), és szisztematikusan kimutatható a nyelv szintjén (Lalouschek, 2002; Sator, 2003; Demeter, 2005; Fiehler, 2005; Spranz-Fogasy, 2010).

A jelen tanulmány alapjául szolgáló kutatás kettős célt követett: egyrészt magas vérnyomásban szenvedő betegek betegségükkel kapcsolatos szubjektív megnyilatkozásainak leírását tűzte ki célul a társalgások strukturális szerveződésében, másrészt az elvégzett elemzésen keresztül a betegséggel kapcsolatos laikus elképzelések interaktív kidolgozottságának mértékét kívánta megragadni az orvos-beteg interakciókban.

Szubjektív betegségelképzelések nyelvészeti elemzésének lehetőségei

A szubjektív betegség-elképzelések kontextusfüggő jellege, és sokszor csak utalásszerű jelenlétük az interakcióban, a társalgások szövegének szisztematikus vizsgálatát tették szükségessé a nyelvészeti elemzés során. A konverzációelemzés (KE) beszélgetés fogalma és az erre épülő módszertan alkalmazása átfogó keretet nyújtott a kitűzött célok megvalósításához.

A megnyilatkozás

A szubjektív betegségelképzelések interakcionális kidolgozása a beszélgetésekben megnyilatkozások sorában valósul meg. A megnyilatkozás a nyelvi tevékenység behatárolható szakasza, melynek határait a beszédalanyok váltakozása jelöli ki (Boronkai, 2009:72). Funkcióját tekintve figyelemirányítási esemény (beszédesemény). A

beszélő a maga kontextusfüggő perspektívájából reprezentálódó közlésével a hallgató(k) mentális irányultságát (figyelmét, megértését) befolyásolja (Tátrai, 2011:212). A megnyilatkozó résztvevő perspektíváját a referenciális központ és a tudatosság szubjektuma fogalmakkal lehet leírni.

A referenciális központ olyan orientációs kiindulópont, amelyből a megnyilatkozás térbeli, időbeli és személyközi viszonyai reprezentálódnak. Alapesetben a megnyilatkozó személye, illetve térbeli és időbeli elhelyezkedése (Tátrai, 2011: 70). A tudatosság szubjektuma kiindulópontként azt a szubjektumot jelöli ki, akihez a közölt információkkal kapcsolatban a tudat működése (érzékelés, akarat, gondolkodás, mondás) kötődik. Alapesetben ez maga a megnyilatkozó, aki saját mentális világát jeleníti meg (Tátrai, 2011: 71).

Szubjektív megnyilatkozás

Az elemzés során szubjektív megnyilatkozásként kerültek azonosításra azok a megnyilatkozások, amelyekben a referenciális központ és a tudatosság szubjektuma is a megnyilatkozó beteg személye volt. A megnyilatkozással nyelviileg reprezentált esemény, történés vagy állapot pedig a betegséggel kapcsolatos entitás(ok)ra irányította a résztvevők figyelmét (vö. Tátrai, 2011: 30-31).

Beszédlépés

A betegek szubjektív megnyilatkozást/megnyilatkozásokat kidolgozó beszédlépései a beteg specifikus hozzájárulásaként értelmezhetőek a felmerülő interakciós feladatok megoldásakor. Az interaktív rendezettségben betöltött szerepükön túl, a nyelvi tevékenység speciális megvalósulásának tekinthetőek. (vö. Tátrai, 2011: 26-50).

Dialógustömbök és a dialógusszövegek strukturáltsága

A párbeszédeket felépítő dialógustömböket vagy mikrodialógusokat egy téma köré rendeződő beszédlépések alkotják, létrehozásukkal a beszélgetőpartnerek „közösönös készséget mutatnak a közös téma megtárgyalására”. A „megszólalás arányai (nyitott vagy zárt) és a dialógusok foka (egy-, két-, három- vagy négyfokú) alapján” az adott társalgásra jellemző dialógustípusokat figyelhetünk meg (Boronkai, 2009:74-76).

A dialógustömbök szinteződésének megállapításával leírhatóvá válik az azokból felépülő párbeszédnek szövegének strukturáltsága, az úgynevezett mélységi mutató kiszámításával. “A mélységi mutató az a hányados, amelyet az egyes dialógusszintek részesedésének és a csoport szintszámának szorzatából, valamint a dialógusok számából kapunk” (Boronkai, 2009:77).

A párbeszéd hierarchikus struktúrája

A korpusz dialógustömbjei a társalgások teljes folyamatát áttekintve nagyobb egységekbe voltak sorolhatóak, melyek Clark és Argyle alapján (Clarke – Argyle, 1997) az epizód elnevezést kapták az elemzés során. Az epizódok – további alcélokból és altémákból felépülő hierarchikus rendszerként – szerkezetileg szekvencia-láncolatok sorozataként jelennek meg az interakciókban, folyamatként és műveletként pedig a hipertóniás gondozás fő feladatait és céljait valósítják meg. A beszélgetéselemzés terminológiáját használva, az egyes epizódokhoz jellegzetes cselekvéssémák (Spranz – Fogasy, 2001:1245) voltak köthetőek.

A szubjektív betegség-elképzelések interaktív kidolgozottsága és a párbeszéd hierarchikus szerkezete közötti kapcsolat

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás – a társalgások mikrostrukturájára irányuló elemzések eredményei alapján (Hambuchné, 2014) – feltételezte, hogy (1) a szubjektív megnyilatkozások kidolgozása szekvenciális mintázatokhoz köthető, és (2) a strukturáltabb dialógusszövegekben több a szubjektív megnyilatkozás. Feltételezte továbbá, hogy (3) a szakirodalmi adatok alapján, az orvos-beteg interakciókban fragmentumokban jelenlévő betegség-elképzelések a beszélgetések epizódjaiban rekonstruálhatóvá válnak. A továbbiakban e három hipotézis vizsgálatát, a vizsgálat eredményeit, illetve ezek alapján a hipotézisek bizonyítottságát ismerteti a tanulmány.

Módszerek

A vizsgálati korpuszt 325 dialógustömb alkotta. A mikrodialógusok elkülönítése 15 diktafonon rögzített hipertóniás beteg-orvos beszélgetés

alapján történt. A beszélgetések EXMARaLDA Partitur-Editor 1.5 szoftver (Schmidt, 2011) segítségével kerültek átírásra.

A nyelvészeti konverzációelemzés bevezetésben említett kategóriáit alkalmazva, kvantitatív módszerrel történt a társalgások szerkezeti jellemzőinek leírása. A nyelvészeti adatbázis feldolgozása SPSS 19.0 (<http://ibm-spss-statistics.soft32.com/old-version/69/19/>) program segítségével valósult meg.

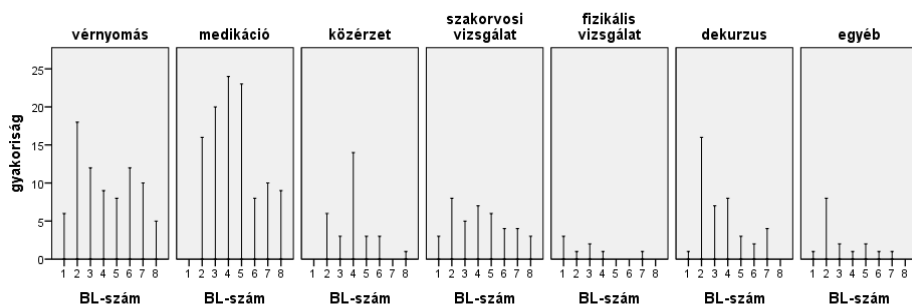
Eredmények

A lokális témákat kidolgozó dialógustömbök összekapcsolódásával a beszélgetések hierarchikus szerkezetében 6 epizód volt elkülöníthető. Az 1. számú melléklet a párbeszédnek egyes epizódjait és a hozzájuk kapcsolódó altémákat összefoglalóan szemlélteti.

A legtöbb altéma a vérnyomás és medikáció epizódokat jellemzi. Ezt követi témák számában a szakorvosi vizsgálat epizódja. A fizikális vizsgálat epizódjához két altéma volt hozzárendelhető. A közérzet és dekurus témákhoz a korpusz beszélgetéseiben nem kapcsolódtak további altémák.

A beszélgetések epizódjait alkotó dialógusok jellemző beszédlépesszámainak és eloszlásukat az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra. Epizódokhoz tartozó dialógustömbök beszédlépés-számainak gyakorisága és eloszlása



A medikáció és közérzet epizódokhoz tartozó dialógusok jellemzően négy beszédlépésből állnak. A vérnyomás, medikáció és szakorvosi vizsgálat epizódokhoz tartozó dialógustömbök beszédlépés-számai teljes skálán, 1 és 8 között mozognak.

Az egyes epizódokat létrehozó párbeszédok átlagos időarányát és dialógusszövegeik strukturáltságát az 1. táblázat egymással párhuzamba állítva mutatja be.

1. táblázat. Epizódok átlagos időaránya és szórása, a dialógusszövegek strukturáltsága

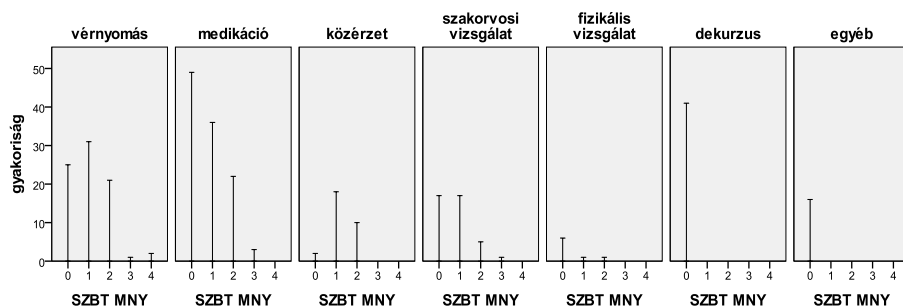
epizód		közép- érték	std. deviáció		epizód	mélységi mutató
vér- nyomás	dialógusok időaránya a beszélgetésekben	7,34%	8,19	dialógus- szövegek strukturáltsága	medikáció	2,5
fizikális vizsgálat	dialógusok időaránya a beszélgetésekben	4,71%	4,07	dialógus- szövegek strukturáltsága	vérnyomás	2,3
közérzet	dialógusok időaránya a beszélgetésekben	4,34%	3,14	dialógus- szövegek strukturáltsága	szakorvosi vizsgálat	2,3
szakorvosi vizsgálat	dialógusok időaránya a beszélgetésekben	4,11%	3,58	dialógus- szövegek strukturáltsága	közérzet	2,0
medikáció	dialógusok időaránya a beszélgetésekben	3,98%	4,94	dialógus- szövegek strukturáltsága	dekurzus	1,9
dekurzus	dialógusok időaránya a beszélgetésekben	2,27%	1,76	dialógus- szövegek strukturáltsága	fizikális vizsgálat	1,8

A vérnyomás epizódját kidolgozó dialógustömbök időaránya a legmagasabb az egyes beszélgetésekben. A legalacsonyabb átlagos időtartam a dekurzus epizódját kidolgozó dialógustömböket jellemzi. A legmagasabb szórás érték (átlagtól való eltérés mértéke) a vérnyomás epizódját jellemzi. Szórásértékét tekintve második helyen a medikáció, harmadik helyen a fizikális vizsgálat epizódja áll. Legalacsonyabb szórásérték a dekurzus epizódot jellemzi.

Az epizódokhoz tartozó dialógusok szövegének mélységi mutatója alapján a medikáció epizódját alkotó dialógusszövegek voltak a legstrukturáltabbak, a legkevésbé strukturált dialógusszövegekkel a fizikális vizsgálat epizódja valósult meg.

Az epizódok dialógusai és a bennük megvalósuló szubjektív betegség-elképzelést tartalmazó megnyilatkozások összefüggéseit a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra. Szubjektív betegség-elképzelést tartalmazó megnyilatkozások gyakorisága és eloszlása az epizódokban



A dekurus epizódjában szükségszerűen nulla a beteg szubjektív megnyilatkozásainak száma, mert az epizódot felépítő dialógusok férfi orvos/női orvos és asszisztensnők között zajlottak. A vérnyomás és közérzet epizódok dialógusaira az egy szubjektív megnyilatkozás, a medikáció és fizikális vizsgálat epizódját alkotó dialógusokra a szubjektív megnyilatkozás hiánya a legjellemzőbb. A szakorvosi vizsgálat epizódját alkotó dialógusokat egyenlő arányban jellemzi a szubjektív megnyilatkozás hiánya és az egy szubjektív megnyilatkozás.

Megbeszélés

A hipertóniás beteg-orvos párbeszédek epizódjai és altémái

A hipertóniás betegek kezelésében a megfelelő gyógyszeres terápia kialakítása rendkívül fontos. A gyógyszerek egyénileg legmegfelelőbb megtalálásában a háziorvos nagymértékben támaszkodik egyrészt a betegtől kapott információkra, vérnyomásértékeikkel és az elrendelt gyógyszerek hatásával kapcsolatos megfigyeléseikre, másrészt a szakorvosi vizsgálatok eredményeire és a szakorvosi javaslatokra (vö. Kékes, 1999:130-132; Kopp – Buda, 2001:616). Nem véletlen tehát, hogy a hipertóniás betegekkel folytatott konzultáció során a medikáció, a vérnyomás és a szakorvosi vizsgálat epizódok kidolgozása a legösszetettebb, legtöbb további célra lebontott kommunikatív feladat.

Az epizódok dialógusszövegeinek strukturáltsága és a dialógusok szekvenciális mintázata

Az epizódok dialógusszövegeinek strukturáltsága, átlagos idő- és beszédlépés-arányuk a párbeszédben, illetve időarányaik szórása olyan kvantitatív mutatói az epizódokhoz köthető cselekvésmintáknak, amelyekkel a bennük megoldandó kommunikatív feladatok jelentőségére következtethetünk az orvos-hipertóniás beteg konzultációk interakcióiban.

A medikáció, vérnyomás, szakorvosi vizsgálat és közérzet epizódok mélységi mutatóval leírható strukturáltsága a legmagasabb az epizódok közül (lásd 1. táblázat). Strukturáltságuk meghaladja az eddigi kutatások alapján megismert spontán társalgások és tervezett drámai dialógusok szövegének strukturáltságát is (lásd pl. $Mkt=1,15$, Boronkai, 2009:77, $Mkt=1,72$, $Mkt=2,12$, Boronkai, 2008:120, 125, Cs. Jónás, 1999:36). A jelenség az epizódok kidolgozásához köthető szakmai kommunikatív célokkal, a célok – spontán társalgásokkal összevetve – tudatosabb és sikerorientáltabb elérésének szándékával magyarázható (vö. Lalouschek, 2002; Nowak, 2010).

Az epizódok dialógusainak beszélgetésekben elfoglalt átlagos időarányait elemezve az epizódok sorrendje eltérő képet mutat az előzőekben ismertetett, szövegek strukturáltsága alapján megállapított sorrendtől (l. 1. táblázat). A legstrukturáltabb dialógusszövegekkel a medikáció epizód párbeszédei valósultak meg, átlagos időarányuk hossza alapján azonban csak ötödik helyen állnak (l. 1. táblázat). Ez a kettősség a párbeszédetek szerkezeti szintjén szolgáltatathat magyarázatot arra, miért olyan gyakori az orvos-beteg kommunikáció zavara éppen a gyógyszerek elrendelése kapcsán (vö. Farsang, 1997; Tarn et al., 2006). A vizsgált korpusz alapján a medikáció epizódját alkotó dialógusok bonyolultabb szerkezeti felépítése több információ átadásával jár, így nagyobb mentális erőfeszítést igényel a partnerek részéről (vö. Boronkai, 2009:77), kidolgozásuk ugyanakkor átlagosan rövidebb időaránnyal párosul, mint például a szakorvosi vizsgálat vagy közérzet epizód dialógusai esetén.

A legváltozatosabb szekvenciális szerkezetet – beszédlépésszámaik (lásd 1. ábra) és időarányaik szórását figyelembe véve (l. 1. táblázat) – a vérnyomás és medikáció epizód dialógusai mutatták. Az epizódok szekvenciális kidolgozottságának nagyfokú variabilitása a két epizód dialógusaival megvalósított kommunikatív feladatok sokféleségét,

illetve a kommunikatív célok elérésének nagyon különböző módját jelzi a beszélgetésekben.

A legkevésbé variábilis szekvenciális szerkezettel a dekurzus és közérzet epizódok dialógusai rendelkeznek. A dekurzussal kapcsolatos dialógusok esetében a velük megoldandó kommunikatív feladatok jól behatárolható köre – számítógépes szoftver segítségével a beteg kórlefolyásának (Brencsán – Krúdy, 2001:141) rögzítése – eredményezheti a kevésbé változatos strukturális kidolgozásokat. A közérzet témát kidolgozó dialógusokra vonatkozó eredmény az orvosi beszélgetésvezetés témával kapcsolatos konvencionalizáltságával magyarázható, amely a „*hogy érzi magát*” kérdés elhangzása után körülbelül hasonló időkeretet biztosít a beszélgetésekben a téma kidolgozására.

Betegséggel kapcsolatos szubjektív megnyilatkozások kidolgozása és a párbeszéd hierarchikus szerkezete

Az epizódokhoz köthető dialógusok szerkezete az interakcióban folytonos megszakításokkal épült fel. Az eredmények alapján látható, hogy négy szubjektív megnyilatkozásnál több nem valósult meg bennük. A dialógusok szekvenciális szerkezetében leggyakrabban két szubjektív megnyilatkozás kidolgozása volt kimutatható.

Az egyes epizódok dialógusaira jellemző szubjektív megnyilatkozások gyakorisága összefügg a társalgások legtágabban értelmezett kontextusával – orvos és beteg szerepek, szakmai és laikus tudás, betegség objektív és szubjektív megítélése stb. (Lalouschek, 2008:17-21; Tátrai, 2011:51; Boronkai, 2009:60). Az összefüggés legegyszerűbben a dekurzus epizódját kidolgozó dialógusokon szemléltethető.

Az epizód dialógusaiban szükségszerűen nulla a beteg szubjektív megnyilatkozásainak száma, mert a vizsgált korpuszban a dialógusok a beteg kizárásával, férfi orvos/női orvos és asszisztensnők között zajlottak. Egyik, az epizódot alkotó dialógusba sem próbált meg bekapcsolódni a beteg. Minden esetben megvárta, míg az orvos vagy esetleg az asszisztensnő, adminisztratív teendőik befejeztével hozzáfordultak és kérdezték, új kommunikatív témát kezdeményezve a beszélgetésben (vö. Spranz – Fogasy, 2010:105).

A fizikális vizsgálat, szakorvosi vizsgálat és medikáció epizódjait felépítő dialógusokban a szubjektív megnyilatkozások elmaradásának gyakorisága a szerepviszonyokból fakadó kontextuális tényezőkkel magyarázható.

A tudásbeli különbség, az interaktív jogosultságok (Lalouschek, 2008:6; Spranz – Fogasy, 2010:32) befolyásolhatják és megakadályozhatják a beteget az interakció folyamán laikus elképzeléseinek kidolgozásában. Mindhárom epizód olyan kommunikatív feladatok és célok hierarchikus rendszerét alkotja, amelyek megoldása elsősorban a szakember kompetenciájától függ.

A szakmaiság meghatározó szerepe a cselekvési lehetőségeket a szakmai előírásoknak megfelelően alakítja, és ez az epizódok interakciós szerkezeti szintjén cselekvésmintáikban realizálódik. Erre nyújtanak példát a fizikális vizsgálat epizódjának dialógusai, melyek időben a második leghosszabb szerkezettel bírnak (l. 1. táblázat), a bennük kidolgozott szubjektív megnyilatkozások száma azonban elenyésző.

A gyógyszerek ismerete és elrendelése is alapvetően az orvosi kompetenciák körébe tartozik, ezt a tényt a betegek is elfogadják. A medikáció epizódját alkotó dialógusokban megfigyelhető volt ugyanakkor az egy, kettő, illetve három szubjektív megnyilatkozás megvalósulása. A vizsgált korpuszban a medikációval kapcsolatos szubjektív véleményüket gyógyszerkérés, gyógyszer-mellékhatás és a medikáció megváltoztatása kapcsán fogalmazták meg a betegek. Mindhárom esetben a gyógyszeresedés során észlelt tüneteket tematizálták megnyilatkozásaikkal. Így olyan információkkal járulhattak hozzá a beszélgetéshez, amelyek az ő kizárólagos kompetenciájukat képezik és egyben az orvos hatékony gyógyszeres kezelésre koncentráló terápiás törekvéseit is segítik.

A közérzet és vérnyomás epizódok a konzultáció olyan epizódjainak tekinthetők, amelyekben „intézményesített helye” van a betegséggel kapcsolatos szubjektív megnyilatkozásoknak. A két epizód cselekvésmintái nagyon eltérőek: a vérnyomás epizód dialógusait a cselekvésminták sokszínűsége, a közérzet epizód dialógusait állandósultabb cselekvésminta jellemzi (l. 1. ábra és 1. táblázat.). A két epizódnál a legkülönbözőbb cselekvésminták mellett figyelhető meg hasonló eloszlású szubjektív megnyilatkozás gyakoriság (l. 2. ábra). Úgy tűnik, a szubjektív megnyilatkozások kidolgozása nem köthető a cselekvésminták belső struktúráját alkotó állandósult szekvenciális mintázatokhoz.

Konklúzió

A hipertóniás beteg-orvos konzultációk hierarchikus szerkezetének kvantitatív elemzése 6 epizódot különített el a beszélgetésekben. Az epizódok a cselekvésstruktúra szempontjából a konzultációra jellemző interakciós séma elemeiként definiálhatóak. A séma elemei többszöri nekifutással, az interakcióban gyakran megszakítva, majd újra folytatva kerültek kidolgozásra és a legkülönbözőbb cselekvésminták jellemezték őket. Belső struktúrájuk, szekvenciális mintázatuk jelentős különbségeket mutatott (beszédlépés-szám, időtartam, időtartam szórásértéke), és a szakmai protokollban rögzített intézményes céloknak megfelelően alakult.

Az epizódokat szerkezetileg létrehozó dialógusok szövegei is eltérő strukturáltságot mutattak. Strukturáltságuk meghaladta a spontán társalgások és a tervezett drámai dialógusok szövegeinek strukturáltságát is, ami a hétköznapi párbeszédeknel és a drámai dialógusoknál intenzívebb információáramlást mutat az orvos-beteg dialógusokban.

A betegségképzeléseket kidolgozó szubjektív megnyilatkozások gyakorisága nem mutatott összefüggést az epizódokra szánt idővel (l. például fizikális vizsgálat epizódja), sem a dialógusszövegek strukturáltságával (l. például medikáció epizódja). Az információcsere intenzitását mutató strukturáltság nem járt együtt több szubjektív megnyilatkozás kidolgozásával, és így közvetve a biomedikális információk túlsúlyára utal a beszélgetésekben.

A szubjektív betegségképzelések interakcionális kidolgozottsága a beszélgetésekben redukált formát mutatott. A kvantitatív elemzés a betegségképzelések fragmentumait találta a párbeszédekben. A számok nyelvén megfogalmazva talán még szembeűnőbb a beteg szubjektív perspektívájának eltűnése az orvos-beteg interakciókban.

Hivatkozások

- Boronkai, D. (2008): *A dialógus szövegtani jellemzői drámai művek és beszélt nyelvi társalgások alapján*. Doktori Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola: Budapest
- Boronkai, D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum: Budapest
- Brencsán, J. – Krúdy, E. (2001): *Orvosi szótár*. Medicina: Budapest
- Clark, D. D. – Argyle, M. (1997): Beszélgetési szekvenciák. In: Pléh, Cs. – Terestyéni, T. (szerk.): *Nyelv-Kommunikáció-Cselekvés*. Osiris Kiadó: Budapest
- Cs. Jónás, E. (1999): *Az orosz dialógus természetrajza*. Bessenyei Kiadó: Nyíregyháza
- Demeter, É. (2005): *A szakmai diskurzus a személyiség tükrében. (Egészségügyi szakemberek kommunikációs mintái pácienseikkel és a kulisszák mögött)*. In: Silye,

- M. (szerk.) (2005): *Porta Lingua, Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. Debrecen
- Faller, H. (1989): Subjektive Krankheitstheorien des Herzinfarktes. In: Bischoff, C. – Zenz H. (Hg.) (1989): *Patientenkonzepte von Körper und Krankheit*. Huber: Bern
- Faller, H. (1997): Subjektive Krankheitstheorien bei Patienten einer psychotherapeutischen Ambulanz. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*. 45, 264-278
- Farsang, Cs. (1997): A hipertónia optimális egyéni kezelésének elvi kritériumai, a kezelés megválasztását irányító tényezők. *Háziorvos Továbbképző Szemle*. 2. 25-26
- Fiehler, R. (2005): Erleben und Emotionalität im Arzt-Patienten-Gespräch. In: Neises, M. – Ditz, S. – Spranz-Fogasy, Th. (Hrsg.): *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde - Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention*. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft: Stuttgart
- Frankel, R. (2001): *Clinical Care and conversational contingencies. The role of patient's self diagnosis in medical encounters*. Text 21. (1/2). 83-111
- Hambuchné Köhalmi, A. (2014): *Szubjektív betegség-elképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniás beteg – háziorvos konzultációkban*. Disszertáció. PTE ETK Egészségtudományi Doktori Iskola: Pécs
- Kékes, E. (1999): *Magas vérnyomás a betegek szemszögéből*. Képzett Beteg Könyvek sorozat. B+V: Budapest
- Kleinman, A. (1988): *The Illness Narratives. Suffering, Healing and the Human Condition*. Basic Books: New York
- Koerfer, A. et al. (2009): Training und Prüfung kommunikativer Kompetenz. Aus- und Fortbildungskonzepte zur ärztlichen Gesprächsführung. In: Meer, D. – Spiegel, C. (Hg): *Kommunikationstraining im Beruf*. Verlag für Gesprächsforschung: Mannheim
- Kopp, M. – Buda, B. (2001): *Magatartástudományok*. Medicina: Budapest
- Kreissl, M. E. et al. (2004): Das ärztliche Erstgespräch bei Patientinnen mit chronischen Gesichtsschmerzen. *Der Schmerz*. 18. 286-299
- Lalouschek, J. (2002): *Ärztliche Gesprächsausbildung. Eine diskursanalytische Studie zu Formen des ärztlichen Gesprächs*. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell.
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
- Lalouschek, J. (2008): *Ärztliche Gesprächspläne und Anliegen von PatientInnen in der chronischen Schmerzbehandlung*.
http://gespraechs-praxis.net/PDF/Lalouschek_Patientenanliegen_Arbeitspapier2_Version04-08.pdf
- László, J. (2011): A tudományos narratív pszichológiai tartalomelemzés és a pszichológiai tartalomelemzés hagyományai. *Pszichológia*. 31/1. 3-15
- Lázár, I. – Türy, F. (2009): Az orvos-beteg kapcsolat. In: Kopp M. – Berghammer R. (szerk.): *Orvosi pszichológia*. Medicina: Budapest
- Nowak, P. (2010): *Eine Systematik der Arzt-Patient-Interaktion. Systemtheoretische Grundlagen, qualitative Synthesemethodik und diskursanalytische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Ärztinnen und Ärzten*. Arbeiten zur Sprachanalyse 51. Peter Lang Verlag: Frankfurt a. M.
- Sator, M. (2003): *Zum Umgang mit Relevanzmarkierungen im Ärzt/innen-Patient/innen-Gespräch. Eine konversationsanalytische Fallstudie eines Erstgespräches auf der*

- onkologischen Ambulanz*. Diplomarbeit. Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fakultät: Wien
- Schmidt, Th. (2011): *EXMARaLDA Partitur-Editor 1.5*.
- Spranz-Fogasy, Th. – Spiegel, C. (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, K. et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. de Gruyter: Berlin
- Spranz-Fogasy, Th. (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Deppermann, A. et al. (2010): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Studien zur deutschen Sprache. Band 52. Narr Verlag: Tübingen
- Szántó, Zs. (2002): A betegségstruktúra megváltozásának hatása az orvoslás laikus megítélésére. In: Szántó, Zs. – Susánszky, É. (szerk.): *Orvosi szociológia*. Semmelweis Kiadó: Budapest
- Tarn, D. M. et al. (2006): Physician Communication When Prescribing New Medications. *Archives of Internal Medicine*. 166(17), 1855-1862
- Tátrai, Sz. (2011): *Bevezetés a pragmatikába - Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Ten Have, P. (2001): Lay diagnosis in interaction. *Text & Talk*. Volume 21. Issue 1-2. 251–260
- Wüstner, K. (2001): Subjektive Krankheitstheorien als Gegenstand der genetischen Beratung am Beispiel des Wiedemann-Beckwith-Syndroms. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 51, 308-319

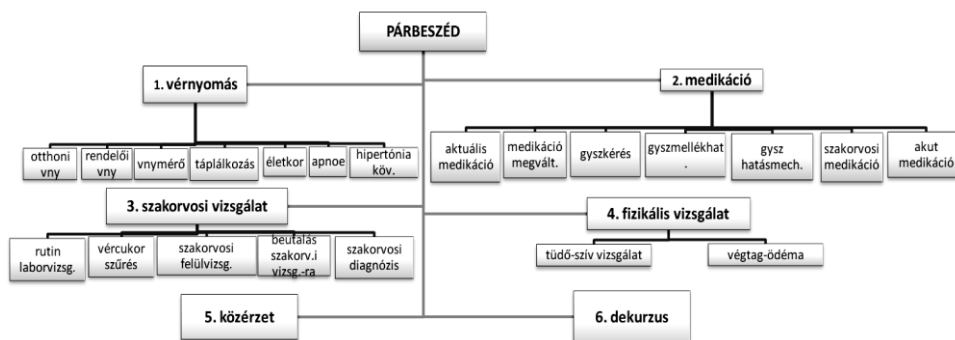
Internetes hivatkozások

http://www.univie.ac.at/linguistics/personal/florian/Schmerzprojekt/downloads/Arbeitspapier_2007_Patientenanliegen_Lalouschek.pdf

<http://www.exmaralda.org/downloads.html>

Mellékletek

1. melléklet. A hipertóniás gondozás beszélgetéseinek hierarchikus szerkezete: epizódok és altémák



vny.: vérnyomás, **következ.:** következmény, **vizsg.:** vizsgálat, **szakorv.i:** szakorvosi, **megváltoz.:** megváltoztatása, **gyszm.:** gyógyszer mellékhatás, **hatmech.:** hatásmechanizmus, **gysz.:** gyógyszer

Jakusné Harnos Éva
Nemzeti Közszerológati Egyetem
Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar
Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Központ

A szaknyelvi szövegek tipologizálásának lehetséges szempontjai

A szaknyelv oktatásának során a nyelvtanár valamilyen mértékig műfajelemzésre is kényszerül. A valóságű, vagy a valósághoz közelítő feladatok megtervezéséhez szükséges a szaknyelvi beszédműfajok és a szakmai írásbeli kommunikációban használt szövegek típusainak feltérképezése és osztályozása. A diskurzuselemzés, a szociolingvisztikai, a pragmatikai és a kognitív nyelvészeti megközelítési módok felhasználható szempontokat nyújtanak a szaknyelvi szövegek tipológiájához. Nehézséget jelent azonban, hogy nem áll rendelkezésünkre egységes rendszerbe foglalt általános és szaknyelvi szövegtipológiai elmélet. Ezért az alábbi tanulmány csak egy továbbfejleszthető katonai szaknyelvi szövegtipológia alapjainak felvázolására tesz kísérletet. Tekintettel a haderő, mint szervezet hierarchikus felépítésére és bonyolult működésére, a tanulmány szerzőjének megállapítása szerint a beszédaktus-elmélet szolgáltatja a kiindulási alapot egy szaknyelvi szövegtipológia létrehozásához.

Kulcsszavak: szövegtipológia, műfajelemzés, pragmatika, beszédaktusok, katonai szaknyelv

A kutatási és oktatási feladat

A szaknyelvet oktató idegennyelv-tanárok gyakran szembesülnek azzal a feladattal, hogy az oktatás hatékonyságának növelése érdekében nyelvészeti, illetve nyelvtanítási szempontból még nem vizsgált szakmai kommunikációt fel kell térképezniük. Mivel a szakmai nyelvhasználat területei szerteágazóak, ugyanakkor pedig egyre inkább specializált tudáshoz köthetők, ez még a globális szakmai kapcsolatokat jól megírt tankönyvekkel támogató szakterületek esetében is előfordulhat.

A katonai szaknyelv oktatásában is hasonló a helyzet: rendelkezésre áll ugyan néhány, főként brit anyanyelvű szerzők által írt tankönyv és tankönyvsorozat, azonban ezeknek a tartalma csak részben fedí le a Magyarországon akkreditált STANAG nyelvvizsga szókincsbeli, nyelvhelyességi, szövegalkotási és szövegértési követelményeit. Az Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Központunkban történt már kísérlet a tananyag kialakításához és a vizsgafeladatok kidolgozásához szükséges szókincs szövegtankönyv alapú meghatározására. Elkerülhetetlen azonban azoknak a szakmai szövegtankönyvnek, pontosabban azoknak a műfajoknak az

azonosítása, leírása és rendszerezése, amelyek megtanítása és begyakoroltatása közelebb vinné a valóságos élethez mind a tananyagot, mind a szóbeli és az írásbeli vizsga feladattípusait.

A katonai szaknyelv szóbeli és írásbeli műfajainak osztályozása és elemzése azért is fontos, mert hallgatóinknak az első két évben kell általános katonai szaknyelvet tanulniuk, és a második év végéig kell STANAG 2, azaz középfokú B2 komplex szakmai nyelvvizsgát tenniük, amikor a szakmai ismereteiknek még csak az alapozása folyik. A tanulmányaik harmadik és negyedik tanévében, amikor már szakirányt választottak, lehetőség nyílik a szűkebb értelemben vett szakmai nyelvhasználat gyakoroltatására, amelynek megtervezése a szakmai tanszékek oktatóival együttműködve történhet. Ebben a szakaszban párhuzamosan folyik a szakmai ismeretek anyanyelven való oktatása és az idegen nyelven történő alkalmazás gyakorlása.

Az első két év oktatási és nyelvvizsgaanyagának átdolgozása több nehézséget rejt magában: 1. nyelvészeti szempontból világosan meg kell határozni a fogalmi keretet, amely a műfajok leírásának alapjául szolgálhat; 2. feladatközpontúan kell gyakoroltatni a szövegalkotást és a szóbeli közleményeket a tanórán és a vizsgafeladatok között; 3. külön eljárást kell kidolgozni a fontosabb szakmai beszédműfajok megismerésére és leírására (például engedélyezett interjúk vagy kérdőíves felmérések segítségével) a biztonsági szempontok miatt.

A szaknyelvi szövegek osztályozásában alkalmazható fogalmi keretek

A szaknyelvi közlemények szakszövegek egyes példányaiban valósulnak meg. A szakszöveg a specifikus beszédszándékok által meghatározott nyelvi és nem nyelvi, túlnyomórészt szerves kapcsolódásokból felépülő olyan auditív vagy vizuális csatornán megnyilvánuló közlés, amely a kommunikáció alapegységeként specifikus beszédhelyzetben vagy szöveggörnyezetben konvenciók alapján kialakított kommunikációs szerepnek tesz eleget (Kurtán, 2003:80).

A szaknyelv, mint csoportnyelv megközelítése a diskurzuselemzés szemszögéből hozhat az oktatásban felhasználható osztályozást. Így a szempontok magukban foglalják a szociolingvisztikai, a nyelvészeti pragmatikai, valamint a kognitív elmélet eredményeit. Mindezek alapján a szaknyelv a társadalmi kommunikációba illeszkedik, pontosabban egy szakmai közösség szervezeti kommunikációja megnyilvánulásának

tekinthető. A szaknyelvi szövegek és megnyilatkozások a szakmai diskurzus részei, és az elsődleges funkciójuk lehet tranzakció, azaz tényszerű információközlés, vagy interakció, tehát társadalmi, illetve közösségi viszonyok létrehozása és fenntartása (Brown – Yule, 1991:2-3). Megfelelő kutatási anyag esetén a szakmai szituációban elhangzó beszéd a konverzációelemzés módszereivel is vizsgálható.

A pragmatikai megközelítés a szövegeknek a kontextusba ágyazottságát hangsúlyozza, illetve a szövegalkotó és a befogadó szöveggel való kapcsolatát vizsgálja, beleértve a szövegen kívüli tényezőknek a szövegalkotásra és szövegértelmezésre gyakorolt hatását. Ide tartozik többek között az előfeltevések és következtetések, a közös háttértudás működése a kommunikációban (Verschueren, 1999:76). A kognitív elmélet összefoglalja a szociokulturális tényezők és az analógia, valamint a kategorizálás, továbbá a tudásszerveződési fajták működését a szövegalkotás és a szövegértelmezés folyamatában (Beaugrande – Dressler, 2000; Kövecses – Benczes, 2010).

A műfaj fogalmának definícióját kölcsönözhetjük a pragmatikai és kognitív nyelvészeti alapú diskurzuselemzésből. Eszerint a beszélőközösség tagja a saját tapasztalata és az általa megismert szövegek alapján, a szövegek kontextusainak ismeretében elvonatkoztatja azokat a formai és tartalmi jellegzetességeket, amelyek segítségével kategóriákat állíthat fel, és amelyek így egy szövegműfaj fogalmának kialakításához vezetnek (Brown – Yule, 1991:61). A nyelvhasználó az így alkotott fogalom és az aktuális közlési helyzet összehasonlításával állapítja meg a későbbi közlési helyzetekben, hogy mi a helyénvaló. A katonai szaknyelv sok, a hétköznapi kommunikációban használt szakmai szövegének szerkezeti és tartalmi sémáját szakmai dokumentumok, például szabályzatok, kézikönyvek, törzsszolgálati utasítások írják elő. A részletes szabályozás funkciója annak biztosítása, hogy a szakmai közösség tagjai minél rövidebb idő alatt felismerjék a közlemény műfaját és ki tudják szűrni az új információt. A konvencionalizálódott állandósult kifejezések gyakorisága, bizonyos funkciókhoz kapcsolódó kötelező használata ugyanezt a célt szolgálja, hasonlóan más szakterületek kommunikációjához, illetve bizonyos általános köznyelvi műfajok kifejezőmódjához.

Néhány rendelkezésre álló szövegtipológiai elmélet

A fogalmi keretek tisztázását követően hasznos lehet néhány, rendelkezésre álló szövegtipológiai elmélet áttekintése annak érdekében,

hogy a szaknyelvi szövegek osztályozásához támpontot találjunk. A szemiotikai (Petőfi, 2008) és a formalizált szövegtipológia (Dobi, 2008) elméleti jellegű, és inkább kutatási célokat szolgál.

Dell Hymes (1997) szociolingvisztikai alapú SPEAKING modelljének egyes szempontjai alkalmazhatóak az általános nyelvi társadalmi kommunikáció műfajai mellett a szaknyelvi közlések osztályozására is. Ezek a következők: a beszédhelyzet elrendezése (Setting) és színhelye (Scene), a beszédesemény résztvevői (Participants), céljai vagy kimenetelei (Ends), a cselekvés sorrendje (Act sequence), a közlés kulcsa, modalitása (Key), a közlés csatornája és a beszédformák (Instrumentalities), az interakciós és értelmezési normák (Norms of interaction and interpretation), végül a műfaj (Genre). A modell láthatóan elsősorban a beszéd, azaz a szóbeli kommunikáció jellegzetességeire épít, bár Hymes magyarázataiból kitűnik, hogy a beszéd fogalmát diskurzus, vagyis „társadalmi kontextusba helyezett közlés” értelemben használja, amely mind az írott, mind a szóbeli közlést magában foglalja (Hymes, 1997:482-490).

Eőry Vilma Szövegtipológia – stílustipológia című tanulmányában (1996) megállapítja, hogy egy átfogó szövegtipológiai rendszer létrehozása számos elméleti és gyakorlati nehézségbe ütközik. Ezek közé sorolható, hogy a szövegműfajt és a stílust a nyelvhasználók a legtöbb elmélet szerint intuitív módon választják, illetve ismerik fel. Az intuícióval kapcsolatban megjegyzendő, hogy Yule és Brown viszont azt vetik fel, hogy a nyelvhasználók nemcsak a valóság eseményeire vonatkozóan rendelkezhetnek kognitív értelemben vett tudáskerettel, hanem nyelvi tényekre, információkra vonatkozóan is (Brown – Yule 1991:238). Ennek alapján a kognitív nyelvészetben keretnek, forgatókönyvnek és sémának nevezett tudásszerveződési formák megismerése, elsajátítása, valamint alkalmazása a nyelvhasználó szociokulturális háttérétől függ, azaz a közösségben meghatározott és megtanulható. Eltérő kulturális háttérrel ugyanazt az átélt eseményt a nyelvhasználók más séma alapján fogják elbeszélni, vagyis rekonstruálni (uo.:247). Emiatt lehet fontos egy-egy szakmai közösségben bizonyos, írott dokumentáción alapuló beszélt nyelvi műfajoknak a gyakorlása. Például a katonai szaknyelvben a rendkívül összetett és terjedelmes hadműveleti parancsot szóban is ismertetik a törzsekben és a csapatoknál. A szöveg sok rövidítést tartalmaz, és több nem verbális alkotórészt, például térképeket, ábrákat, számításokat. Az elmondást alaposan begyakorolják, és közel annyira előírt nyelvi

szerkezeteket kell tartalmaznia, mint az írott változatnak. A szakmai közösségben az e dokumentumban leírt körülményeket és előírt cselekvéssorozatokat mindenkinek azonosan kell értelmeznie.

A magyar szövegtipológiai szakirodalomra alapozva Szikszainé Nagy Irma a szövegtípust így határozza meg: „a feladó és a címzett között meghatározott kapcsolatot feltételező, sajátos beszédhelyzetben születő, megszabott célú, témájú, jellegzetes felépítésű és stílusú hagyományos szövegforma, ezért szervesen kapcsolódik a stílustípusokhoz” (Szikszainé, 1999:277).

Kurtán Zsuzsa megerősíti, hogy a szaknyelvi műfajelemzésben sem mindig válik el világosan a műfaj, a szövegtípus és a regiszter fogalma (Kurtán, 2003:65-66). Biberre (Biber, 1988) hivatkozva azt az álláspontot képviseli, hogy az egyes műfajokon belül többféle szövegtípus különíthető el: „a műfaj a közlő kommunikációs szándékaihoz köthető külső kritériumok alapján határozható meg, míg a szövegtípusok a műfajon belül a nyelvi síkok jellemzői (lexika, szemantika) alapján jól elválaszthatók egymástól” (uo.:66). Kurtán a szakmai nyelvhasználatról szóló könyvének ötödik, a szakszövegek elemzéséről szóló fejezetében (uo.:121-152) összefoglalja és bemutatja a műfajelemzés és a retorikai funkciók feltérképezésének folyamatát. A szaknyelvi műfajkutatáshoz értékes mintát szolgáltat a különféle műfajokra, illetve szövegtípusokra jellemző nyelvi formák megjelölése, amint azt Werlich (1976) a szövegformák nyelvi variánsai között említi. A „szövegbeli idiómák” a szaknyelvoktatásban az elemezni és gyakoroltatni tervezett szövegtípusok azonosításához fogódzót jelentenek (Eöry, 1996:140; Szikszainé, 1999:279).

A katonai szakmai nyelvhasználat jellemzői

A katonai szakszövegek egyes példányai más szakterületekhez hasonlóan funkcionális stilisztikai és retorikai szempontból nagy eltéréseket mutatnak. Ide sorolhatjuk a NATO politikai, geopolitikai témájú, hivatalos stílusú szövegeit és a legkisebb csapategységek, a szakaszok katonáinak szakmai közösségében keletkezett dokumentumokat, illetve beszédműveket. Más szakterületekhez hasonlóan létezik a tudományos stílus és a tudományos értekezés műfaja, és ezzel az elvont területtel párhuzamosan a gyakorlati tevékenységeket, például a járőrözést, vagy az akadálypályán zajló kiképzést kísérő dokumentumok, illetve szóbeli megnyilatkozások műfaja is.

A szakszöveg tipológia lehetséges szempontjai alapján (Kurtán, 2003:84) a katonai szakszövegeket általában az alábbiak jellemzik.

1. A szöveg nyelvi szervezettsége: kemény struktúrájú, szigorúan szabályozott szerkezetű szövegek.
2. A szöveg funkcionális stílusa: hivatalos (átfedések: műszaki, jogi, gazdasági).
3. A funkcionális stílus alfaja: hivatalos: utasítások, jelentések; műszaki: számítások, tervek, instrukciók.
4. A kifejtés módja: leíró, elbeszélő, magyarázó, néha érvelő.
5. A logikai tartalom: kifejtés, néha magyarázat, bizonyítás.
6. A tárgyi tartalom: társadalomtudományi, néha műszaki vagy természettudományi.
7. A közlés módja, közege: beszélt és írott; meghallásra szánt szöveg, leírásra szánt szöveg; többek számára; elolvasásra és felolvasásra szánt szöveg.
8. A műfaj: leírás, elbeszélés, utasítás, szabálygyűjtemény.
9. Az információ elsődleges vagy másodlagos jellege: elsődleges vagy másodlagos.
10. Expresszív-stilisztikai jegyek: stilisztikailag nem színezett.
11. Általános pragmatikai jellemzők: beszédközösségben, nyilvános, hivatalos.
12. Konkrét pragmatikai jellemzők: információközlő, utasító, előíró, magyarázó.

A katonai szakmai nyelvhasználat jellegzetes műfajai

A katonai szakmai nyelvhasználat műfajai elhatárolhatóak a katonapolitikai, biztonságpolitikai jellegű szövegektől, ezért például a NATO politikai dokumentumait nem vonom be a feltérképezhető dokumentumok körébe. Elsősorban a katonai csapatok működésével kapcsolatos szövegek rendszerezése látszik szükségesnek. Ezek az intézményi kommunikáció megnyilvánulásainak tekinthetők, amelyek az azonos vagy kapcsolódó szakterületeken dolgozó szakértők gyakorlati tevékenysége során keletkeznek. A szakma képviselői számára ezek a szövegek az ismert kognitív forráskönyveknek megfelelő cselekvéssorokban helyezhetők el, és mindenki értelmezni tudja a céljukat. A leggyakoribb írásbeli, illetve beszédműfajokat, továbbá az írott szöveggént elkészített, de szóban is kihirdetett szövegek fajtáit a Mellékletben szereplő 1. számú táblázat tartalmazza.

A szaknyelvek vertikális felosztása szerint a csapatok bonyolult, összehangolt műveleteit előíró dokumentumok az absztrakció magas fokát képviselik, azaz erősen terminologizált természetes nyelvet használnak, esetenként szigorúan megkötött mondszerkezettel, illetve megszabott szövegszerkezeti sémával. Az alkalmazott tudományok és a technika területéhez hasonlítható nyelvhasználati szintéren jelennek meg, szakértők közötti közleményekben (Kurtán, 2003:46). A magasabb egységeknél keletkező összetettebb, írott katonai szaknyelvi dokumentumok terminológiai sajátossága, hogy sokféle mozaikszót, rövidítést, térképjelet, számkódokat, és egyéb szimbólumokat használnak. Ugyanakkor megtalálhatóak a köznapi, kevésbé kötött szakmai kommunikáció műfajai, amelyek kevésbé szabályozottak – ilyenek a kiképzés, az oktatás, az eligazítás közben keletkező beszédművek.

A katonai szakszövegek jellegzetessége, hogy ugyanaz a műfaj, illetve szövegtípus megjelenhet eltérő csapategységek szintjén, eltérő terjedelmű és bonyolultságú dokumentumokban: például a hadművelleti tervhez kapcsolódó harcparancs a dandártól, mint magasabb egységtől a szakaszig, mint alegységig minden csapat-, illetve vezetési szinten használatos. A szóbeli vagy írott/szóbeli közlésformák között hasonló a törzsértekezlet, amely nem minden alakulatnál, de többféle nagyságú alakulatnál mehet végbe.

A katonai szaknyelvi oktatás folyamán különösen hasznos lehet az írott szövegek szóban való ismertetésének vagy kihirdetésének gyakorlása, amely felkészíti a hallgatókat a szakmai diskurzusra. Ez a készség a hatékony szakmai kommunikáció érdekében bizonyos mértékig kötött nyelvi formulákhoz kapcsolódik.

Az írott szövegek és a beszédbeli megnyilatkozások általában az asszertíva, azaz megállapítás, a direktíva, azaz utasítás, valamint a deklaratíva, azaz kinyilvánítás (például: egy katona előléptetése) beszédaktus típusok kategóriájába tartoznak. A valóság más területeihez hasonlóan azonban a beszédaktus funkciók keveredhetnek, illetve kombinálódhatnak (Verschueren 1999:24-25). A szaknyelvi frazeológia szakmai konvencióknak és az előírásoknak megfelelő használata, valamint felismerése megkönnyíti a szakmai kommunikációt, kiküszöbölve a félreértéseket.

Összefoglalás

A hadseregben a szervezeti kommunikáció szerepe nemcsak az információ közlése, hanem a szervezettség fenntartása, az alá- és fölérendeltségi

viszonyok megerősítése és a szervezet működtetése. Ezért a szövegek többségének ezeket a célokat szolgáló beszédített-funkciója van. Azonban, hasonlóan az általános nyelvi szövegekhez, a különféle funkciók a különféle szöveg- és beszédműfajokban eltérő arányokban jelennek meg. Ezek leírása szükséges mind a magyar, mind a szövetségi előírásoknak megfelelő angol nyelvű katonai szaknyelvi kommunikációban.

A szervezeti felépítés hierarchikus jellege miatt ugyanazok a szövegműfajok (például a jelentés, vagy a feljegyzés) és beszédműfajok (például az eligazítás, vagy a törzsértekezlet) több szervezeti és vezetési szinten megjelenhetnek. A közlések oldalirányban is történhetnek, amikor több fegyvernem vagy haderőnem együttműködése szükséges egy gyakorlat, vagy hadművelet végrehajtásához. NATO-csatlakozásunk óta a magyar katonák a teljesítményüknek köszönhetően már nemcsak parancsvégrehajtó, hanem irányító pozícióba is kerülhetnek. Ezért szükséges parancsot közvetítő szövegfajták gyakoroltatása.

Az oktatásba és nyelvvizsgáztatásba beépülő szövegfajtákat el kell helyezni a megfelelő kognitív sémákban, illetve forgatókönyvekben, mert a szaknyelvet oktató tanárnak és a szakmai nyelvhasználatot gyakoroló hallgatónak legalább alapvető közös háttértudással kell rendelkeznie a szövegek kontextusára vonatkozóan. A katonai szaknyelvi szövegtipológia következő szakasza ennek megfelelően olyan életszerű témák összegyűjtése és rendszerezése, amelyekről a feltérképezett műfajok szövegpéldányai szólhatnak. Mindez elvezet a szükséges kommunikatív funkciók és a hozzájuk, valamint a témához kötődő szaknyelvi frazeológia felismeréséhez és leírásához.

Hivatkozások

- Beaugrande, R. – Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina Kiadó: Budapest
- Biber, D. (1988): *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Brown, G. – Yule, G. (1991): *Discourse Analysis*. Cambridge University Press
- Dobi, E. (2008): A szövegjelentés vizsgálatához formális alapon – a szövegtipológia jegyében. In: Tátrai, Sz. – Tolcsvai Nagy, G. (szerk.): *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan*. Tinta könyvkiadó: Budapest. 64-71
- Eöry, V. (1996): Szövegtipológia – stílustipológia. In: Szathmári, I. (szerk.): *Hol tart ma a stilisztika?* Nemzeti Tankönyvkiadó RT: Budapest. 130-151
- Hymes, D. (1997): A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: Pléh, Cs. – Síklaki, I. – Terestyéni, T. (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó: Budapest. 458-495

- Kövecses, Z. – Benczes, R. (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Petőfi S., J. (2008): A verbális szövegek (mint komplex jelek) szemiotikai-textológiai tipológiájának néhány aspektusa. In: Tátrai, Sz. – Tolcsvai Nagy, G. (szerk.): *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan*. Tinta könyvkiadó: Budapest. 13-17
- Szikszaíné Nagy, I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó: Budapest
- Verschueren, J. (1999): *Understanding Pragmatics*. Arnold: London
- Werlich, E. (1976): *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer

A katonai szaknyelvi dokumentumok példáinak forrása

A Magyar Honvédség Törzsszolgálati Szabályzata. A Magyar Honvédség kiadványa.
2012

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSságAI,
DISKURZUSELEMZÉS

Melléklet

1. táblázat. A katonai szakmai kommunikáció műfajai

Írott	Beszélt	Írott/beszélt
szakmai önéletrajz	vezényszavak	hadműveleti parancs
feljegyzés	törzsértekezlet	harcparancs
jelentés	rádióközlemény	helyzetértékelés
parancsnoki intézkedés	eligazítás	saját alakulat/laktanya bemutatása
kiegészítő intézkedés	szóbeli jelentés	haditechnikai és műszaki eszközök bemutatása
szabályzat	kiképző foglalkozás	
igénylőlap	prezentáció	
kérelem	telefonbeszélgetés	
hivatalos levél	parancsismertetés	
szolgálati e-mail		
jegyzőkönyv		

**Kráncz Rita – Sárkányné Lőrinc Anita – Hambuchné Kőhalmi Anikó
– Nagy Gabriella – Rébék-Nagy Gábor – Boronkai Dóra**

Pécsi Tudományegyetem

Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Deixisek előfordulása kórházi tanórán

A Pécsi Kórháziskolában a hosszabb orvosi kezelésre szoruló vagy a kórházban rövidebb időt eltölteni kényszerülő beteg gyermekek oktatása folyik. A kórházi tanulás választható, a gyermek részéről önkéntes, jöllehet a beteg gyermekek oktatáshoz való jogát a 2011. évi CXCV. törvény 4. §. szabályozza. Jelen tanulmány rögzített és átírt kórházi tanórák mint szövegek mikroszintű jellegzetességeit igyekszik feltárni. A kórházpedagógus egyszerre egy gyermekkel foglalkozik, így a tanóra gyakorlatilag tanár és diák dialógusa. A dialógusok szövegvilága a szituációs és a nyelvi kontextusban gyökerezik, így vizsgálatukkor elengedhetetlen e két alkotó elem közötti összefüggés leírása. Ennek legkézenfekvőbb módja a deixissel mint alapvető mikroszintű művelettel történő leírás. E jellegzetes műveleti forma az ógörög grammatikában használatos „rámutatás” szóra vezethető vissza és pragmatikai jelenséggént is értelmezhető. A deixis nyelvi jelenségének bevonása a dialógusok leírásán túl azért is jelentős, mert e „rámutatás” a szövegvilág és a külső világ kapcsolata. E kapcsolat a kórházi tanórát mint speciális kontextust tekintetbe véve, különös jelentőséggel bír. A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy a tér- és idődeixisek vizsgálatával nyelvi szinten milyen mértékben jut kifejezésre a beteg gyermek átmeneti kórházi státusza.

Kulcsszavak: intézményi kommunikáció, kórházpedagógus, kórházi tanóra, beszédlelés, deixis

Bevezetés

A kórházban folyó tanórán a kórházpedagógus egy időben egyetlen gyermekkel foglalkozik. Így ez a szokatlan környezetben zajló, speciális tanóra ugyan intézményi interakció, az interaktorok számát tekintetbe véve azonban mégis dialógus, s mint ilyenre, vonatkoztathatók rá a dialógusok szövegvilágának jellemzői.

A dialógusok szövegvilága dinamikusan változó és folyamatszerű rendszernek tekinthető, mely összefügg a „kommunikáló felek interakciójában létrejövő információ- és tudáshalmazzal” (Tolcsvai Nagy, 2001), és a mindenkorl témához kapcsolódó tartalmak bizonyos szabályok szerint rendeződnek. E szövegvilág alkotóelemei a szituációs és a nyelvi kontextus (Yule, 1996; Verschueren, 1999; Tátrai, 2004. In: Boronkai, 2010).

A dialógusok vizsgálatakor elengedhetetlen e két alkotóelem közötti összefüggés leírása, mely történhet alapvető mikroszintű művelettel (Laczkó, 2008). Ilyen jellegzetes műveleti forma, a pragmatikai jelenségeként is értelmezhető deixis, „amely szerkezetileg egy entitás és egy névmás kapcsolataként jellemezhető, megkonstruálását pedig a kontextus irányítja” (Boronkai, 2010:436).

A deixis fogalma az ógörög grammatikában is használatos „rámutatás” szóra vezethető vissza. A deiktikus nyelvi elemek használatakor – elsősorban mutató- vagy személyes névmások, határozószók segítségével – a megnyilatkozó indirekt módon utalhat beszédhelyzetre vagy akár szituációs kontextusra is (Tátrai, 2010).

A deixis nyelvi jelenségének bevonása a dialógusok leírásán túlmenően azért is jelentős, mert pragmatikai értelemben alapvető bizonyítékul szolgál arra nézve, hogy a „nyelv és a kontextus közötti kapcsolat magában a nyelvi rendszerben is kifejeződik” (Tátrai, 2010:126; vö. Levinson, 1983). A rámutatás tehát kapcsolatot teremt a szövegvilág és a külső világ között (Tolcsvai Nagy, 2001).

A deixis tehát kontextusfüggő nyelvi művelet, mely a mindenkori interakció értelmezésébe bevonja a résztvevők fizikai és társas világát, a deiktikus kifejezések értelmezése akkor sikeres, ha a befogadó ismeri a beszédesemény viszonyait, aspektusait.

A tanulmány a konverzációelemzés (KE) funkcionális szemléletű hagyományára épít (Boronkai, 2009), s mint ilyen, tágabb összefüggésben értelmezi a struktúrát, középpontjában a jelentés és a megértett beszédhelyzet áll (Boronkai, 2009). E felfogás szerint a nyelv nem autonóm, mivel a nyelvi funkció befolyásolja a struktúrát. A KE azt feltételezi, hogy a beszélt nyelv bizonyos szabályokat követ, ezeket a törvényszerűségeket igyekszik kimutatni (Bergmann, 1988; Deppermann, 1999; Kallmeyer, 1988; Schenkein, 1978. In: Iványi, 1996).

Feltételezésünk szerint a kórházi tanórán a deiktikus kifejezések gyakori előfordulása, elsősorban a tér- és idődeixisek jelenléte, nyelvi szinten is alátámasztja azt a tényt, hogy a kórházpedagógus a beteg gyermeket visszasegíti az intézményes iskolába.

Anyag és módszer

„A kórházpedagógus különleges helyzetben van. Szokatlan körülmények között, folyamatosan alkalmazkodva kell dolgoznia. Alkalmazkodnia kell a diagnosztikus vizsgálatokhoz, az éppen folyó terápiákhoz, azok esetleges mellékhatásaihoz, a

beteg gyermek közérzetéhez, lelki állapotához, kedvéhez. Értő, érző, empátiás készséggel bíró, kiváló receptorokkal rendelkező emberek lehetnek csak jó kórházpedagógusok. Mi itt a Pécsi Tudományegyetem Gyermekklinikáján szerencsés helyzetben vagyunk, mert ilyen kórházpedagógusokkal dolgozhatunk.”

(Dr. Hollódy Katalin egyetemi docens, gyermekneurológus)

(Forrás: <http://www.pecsikorhaziskola.hu>)

A beteg gyermekek oktatáshoz való jogát törvény szabályozza, a 2011-ben megjelent nemzeti köznevelési törvény 4.§ t) pontja alapfeladatként rendelkezik a beteg gyermekek oktatásáról (ld. 1. melléklet).

A Pécsi Kórháziskola 2000. március 1-én alakult. Az oktatás célja a rendszeres, hosszabb orvosi kezelésre szoruló gyermekek, illetve a kórházban rövidebb időt eltöltő (sebészeti kezelésre, dialízisre szoruló) gyermekek felzárkóztatása, visszasegítése az „anyaiskolába” és az ott folyó mindennapi tanulásba.

Az empirikus kutatás vizsgálati anyaga 3 tanuló (egy általános iskolás tanuló fiú, két középiskolás tanuló, 1 fiú, 1 lány) 7 tanórāja (biológia és földrajz órák), melyeket a kórházpedagógus a Pécsi Klinikai Központ Gyermekklinikájának Onkológiai Osztályán, részint az erre a célra kialakított tanulószobában, részint a kórteremben rögzített.

A hangfelvételek 2009 és 2013 között készültek; a kutatást megelőzendő, a szülők az Etikai Bizottság által elfogadott beleegyező nyilatkozatot (PTE OEKK Regionális Kutatás - Etikai Bizottság 3453.316-9823/KK41/2009) írtak alá, mellyel hozzájárultak hangfelvétel készítéséhez. A WAV formátumú hangfile-ok kvalitatív elemzése egyrészt a Folker 1.2. transzkripció program segítségével történt (Schmidt – Schütte, 2011). A transzkripció programban lehetőség nyílt az átírt tanórák mint párbeszédnek jellemzőinek számszerűsítésére. A hibafaktor minimalizálására a programban a beszédlépések és szünetek számának és hosszának mérését, a szavak, illetve ki- és belégzések számának meghatározását maga a program végzi (2. melléklet). Az átírás a GAT-2 alapú, „Minimaltranskript” átírási rendszeréhez igazított mondatszintű ellenőrző rendszer (3. melléklet).

A teljes korpusz mintegy 25741 szövegszó terjedelmű, a tanórák időtartama 19-43 perc. A kvalitatív elemzésben a mintavétel alapja a teljes korpusz, míg a kvantitatív elemzés tárgya a felvett tanórák közül mindhárom gyermek tanórájából irányított mintavétellel kiválasztott 1-1-1 tanóra volt. Mivel a kórházpedagógus mint intézményi képviselő beszédlépései hosszabbak (4. melléklet), a három kiválasztott tanórán a kórházpedagógus 237 beszédlépésében vizsgáltuk a deixisek előfordulását, illetve típusait.

Eredmények

A deiktikus kifejezések jelenléte a kórházpedagógus összes beszédlépésében 59,1 %, ezek az általános iskolás gyermeknél a beszédlépések csaknem felében (48,6 %), a középiskolásoknál 66,7 és 81% arányban fordulnak elő.

1. táblázat. Deixisek előfordulása a kórházpedagógus beszédlépéseiben

Deixis	1. tanóra		2. tanóra		3. tanóra		összes	
	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék
0 nincs	11	33,3	75	51,4	11	19,0	97	40,9
1 van	22	66,7	71	48,6	47	81,0	140	59,1

A teljes tanári beszédlépések több mint felében, 134 esetben történtek személyre vonatkozó utalások, melyek százalékos aránya az általános iskolás fiú, azaz a 2. tanóra esetén a legmagasabb, 68 esetben, 50,74% arányban fordul elő. Az órákon összességében a leggyakrabban, 41 esetben, a beteg gyermekre történt utalás.

2. táblázat. Személyre vonatkozó deixisek előfordulása a kórházpedagógus beszédlépéseiben

Személyre vonatkozó	1. tanóra		2. tanóra		3. tanóra		összes	
	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék
1 BGY-re utaló	5	23	25	37	11	25	41	31
2 KP-ra utaló	0	0,0	5	7	2	4	7	5
3 Többes/1sz.	2	9	20	30	2	4	24	18
4 1 és 2	1	4,5	7	10	3	7	11	8
5 1 és 3	6	27	6	8	6	14	18	14
6 2 és 3	1	4,5	3	5	3	7	7	5
7 1 és 2 és 3	7	32	2	3	17	39	26	19
összesen:	22	100	68	100	44	100	134	100

Rövidítések: KP: kórházpedagógus, BGY: beteg gyermek

Az időre vonatkozó utalások 56,5%-os, a térre vonatkozó deixisek 27,8 %-os, a beteg gyermek állapotára vonatkozó utalások 5,1 %-os gyakorisági rátája jellemző a kórházpedagógus beszédlépéseiben. A 3. órán a legmagasabb az előfordulási arány, csakúgy, mint az időre vonatkozó deixisek esetében. A beteg gyermekre történő utalás a 2. tanórán, az általános iskolás tanóráján a legjellemzőbb, 30%, illetve 36,7%. Ez a deixistípus a középiskolások esetén csak a második leggyakoribb, az esetek 22,7 %-ában, illetve 25%-ában fordul elő. A középiskolások tanóráin a három kategória együttes jelenléte figyelhető meg (32%, illetve 38,6%), azaz amikor a beteg gyermekre, a kórházpedagógusra történő utalás és a többes szám első személyű igék együtt vannak jelen a tanári beszédlépésben, az összes személyes deixist tartalmazó tanári beszédlépést tekintve ez a második leggyakoribb előfordulás, a 134 beszédlépésből 26 esetben.

Az időre vonatkozó deixis vizsgálatok az összes beszédlépésben leggyakrabban a jelenre, illetve a jelenre és a múltra együttesen utaló deixiseket találhatunk, a 96 összes esetből 30, illetve 21 alkalommal.

3. táblázat. Időre vonatkozó deixisek előfordulása a kórházpedagógus beszédlépéseiben

Időre vonatkozó	1. tanóra		2. tanóra		3. tanóra		összes	
	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék
1 jelen	3	17	13	36	14	33	<u>30</u>	31
2 múlt	0	0	12	33	3	7	15	16
3 jövő	2	11	4	11	1	3	7	7
4 jelen és múlt	9	50	1	3	11	26	<u>21</u>	22
5 jelen és jövő	0	0	3	8,5	8	19	11	11
6 mindhárom időszik	4	22	3	8,5	5	12	12	13
összesen:	18	100	36	100	42	100	96	100

A térre vonatkozó deixiseknél a kórháziskolára történő utalás a leggyakoribb, amely 53%, további 19%-ban történik utalás a kórháziskolára és az intézményes iskolára.

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI,
DISKURZUSELEMZÉS

4. táblázat. Térre vonatkozó deixisek előfordulása a kórházpedagógus beszédlépéseiben

Térre vonatkozó	1. tanóra		2. tanóra		3. tanóra		összes	
	darab- szám	százalék	darab- szám	százalék	darab- szám	százalék	darab- szám	százalék
1 kórháziskola	10	67	16	80	9	29	<u>35</u>	53
2 intézményes iskola	3	20	2	10	5	16	10	15
3 otthon	0	0,0	1	5	0	0	1	2
4 kórház	0	0,0	0	0,0	7	23	7	11
5 1 és 2	2	13	1	5	10	32	13	19
összesen:	15	100	20	100	31	100	66	100

A kvalitatív elemzéshez kiragadott példa a középiskolás tanulólány biológiaórájának részlete. A kórházpedagógus a gyermeket betegségéhez kapcsolódva vezeti rá a tananyagra (betegséged, májadat, megnagyobbodás), a 19 másodperces szegmenslistában 11, a beteg gyermekre utaló deixist találunk; személyrag egyes szám második személyű (gondolhatsz), illetve többes szám első személyű (tanultuk), birtokos személyjel (májadra, megnagyobbodásod), birtokos személyes névmás (neked).

Példa: A beteg gyermekre utaló személyes deixis előfordulására
[7, szegmenslista 0416-0428]

- {14:01} **0416 KP** *most itt **gondolhatsz** például a **betegségedre** is **neked** mindig nézik a **májadat***
- {14:05} **0417** *hanyatt **fektetnek** és **tapogatják** a*
- {14:07} **0418** *[a **májadat** (.) úgy van]*
- {14:07} **0419 BGY** *[hogy **megnagyobbodás** ((érthetetlen))]*
- {14:09} **0420 KP** *°hh*
- {14:09} **0421** *aha és **neked** most **megnagyobbodásod** van nagy valószínűség szerint*
- {14:13} **0422** *[és vajon mér]*
- {14:13} **0423 BGY** *[hát egy (.) egy picit]*
- {14:15} **0424 KP** *mér ((suttog))*
- {14:16} **0425 BGY** *hát ö_ö*

- {14:16} **0426 KP** *tanultuk a táplálkozásnál jó*
 {14:18} **0427** *mit csinál a máj*
 {14:20} **0428** *(0.6)*

Rövidítések: KP: kórházpedagógus, BGY: beteg gyermek

A beteg gyermek állapotára utaló deixisek átlagosan 5,1%-ban fordulnak elő a vizsgált tanórákon. Az átlagérték több, mint háromszorosa jellemző a harmadik tanórán, azaz az összes 12 esetből 10 alkalommal.

5. táblázat. A beteg gyermek állapotára utaló deixisek előfordulása a kórházpedagógus beszédlépéseiben

BGY-re vonatkozó	1. tanóra		2. tanóra		3. tanóra		összes	
	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék	darab-szám	százalék
0 nincs	32	97,0	145	99,3	48	82,8	225	94,9
1 van	1	3,0	1	0,7	10	<u>17,2</u>	12	<u>5,1</u>
összesen:	33	100	146	100	58	100	237	100

Rövidítés: BGY= beteg gyermek

A következő lépésként a tér és idő kombinációit vizsgáltuk. Elsőként a kórházpedagógus jelen idejű beszédlépéséhez hozzárendelt időt kerestük. Amennyiben a kórházpedagógus beszédlépésében csak a jelen időre vonatkozó deixist vizsgáljuk, úgy az esetek 66%-ában nem találunk térre vonatkozó utalást. A további kérdésfelvetésben a vizsgálati fókusz tágításával az időre mutató deixis nem teljesen, hanem részlegesen is (akár múlttal, jövővel vagy mindkettővel együtt) a jelen időre utalhatott, ekkor mindhárom tanórán és az összesített értékben is leggyakoribb utalás a kórháziskolára, illetve az intézményes iskolára és ezeknek metszetére történt, az összes 50 ilyen esetből 23, illetve 8 és 13 alkalommal.

Amennyiben csak a múltra utal a kórházpedagógus, akkor ez az esetek 60%-ában a kórháziskolával hozható összefüggésbe, amennyiben a jelenre és a múltra való utalás kombinációját vizsgáljuk, úgy a kórháziskola 42,9%, az intézményes iskola 19%, a kettő kombinációja 23,8%-os gyakorisággal jelent meg.

A jövő idő előfordulásának vizsgálata ismét három kategória összevonását tette szükségessé, melyekben a kórháziskola említése, vagy

erre történő utalás 37%, illetve az intézményes iskolára az esetek 26%-ában utal a kórházpedagógus.

A jelen és a jövő idő együttes jelenlétekor mind a kórháziskola, mind az intézményes iskola 33,3%-os gyakorisággal jelenik meg térként a tanári beszédlépésben.

6. táblázat. Deixisek; idő és tér keresztmetszet

	kórház-iskola	intézményes iskola	otthon	kórház	1 és 2	összesen
jelen	6 9,2%	,0%	,0%	3 4,6%	1 1,5%	10 15,4%
múlt	9 13,8%	,0%	,0%	1 1,5%	,0%	10 15,4%
jövő	2 3,1%	2 3,1%	,0%	1 1,5%	,0%	5 7,7%
jelen és múlt	9 13,8%	4 6,2%	,0%	,0%	5 7,7%	18 27,7%
jelen és jövő	3 4,6%	3 4,6%	1 1,5%	2 3,1%	1 1,5%	10 15,4%
mindhárom idősik	5 7,7%	1 1,5%	,0%	,0%	6 9,2%	12 18,5%
összesen	34 52,3%	10 15,4%	1 1,5%	7 10,8%	13 20,0%	65 100,0%

Megbeszélés

A kórházpedagógus beszédlépéseinek mintegy 60%-ában előforduló deixisek a kórházi tanórának sajátos jellemzői, ez az arány a középiskolásoknál magasabb, az egyik tanórán 81%, míg az általános iskolásnál alig 50%. Az utalások mind személyes természetűek, mind a beteg gyermek személyére, illetve állapotára vonatkoznak ebben a speciális szituációban. A gyermek állapotára való utalás kizárólag az egyik tanórán jellemző. Ez a tény arra enged következtetni, hogy a gyermek állapotának említése nem jellemzi a kórházi tanórákat. Az általános iskola fiú tanóráira jellemző, hogy a kórházpedagógus a beteg gyermekekre utal. A középiskolások tanóráján az esetek egyharmadában vagy többször fordul elő, hogy a tanár mind önmagára, mind a beteg gyermekekre utal, vagy

többes szám első személyben a beteg gyermekre és önmagára. E három kategória gyakori együttes jelenléte azt jelzi, hogy a kórházpedagógus a gyermeket kommunikációs partnerként, az óra aktív résztvevőjeként kezeli. Az idősíkokra való utalás esetén a kórházpedagógus az esetek felében a jelenre és a múltra utal együtt. A jelenre való utalás egyértelműen a kórháziskolát képviseli a beteg gyermek esetében, viszont a múlt említése mind az intézményes iskolában történt tanulást jelentheti, mind a közeli múltat, azaz a kórháziskolában már közösen eltöltött időt. Így egyértelmű, hogy az idő kategóriája a tér kategóriájával együtt teljes. Meglepő eredménnyel szolgált a jelen idő vizsgálata, amennyiben kizárólag a jelen időre vonatkozó deixiseket vizsgáltuk, úgy az esetek kétharmadában nem történt hivatkozás a térre. Mivel tehát az oktatás a jelenben zajlik, a kórházpedagógus nem tartotta szükségesnek a kórháziskola, mint tér említését vagy az erre történő utalást, ezzel egyúttal a kórházi lét megerősítését. Ezzel szemben kizárólag a múltra vonatkozó deixiseknél 60%-ban a kórháziskolára utalt a kórházpedagógus. Ennek oka lehet a közös együtt tanulás, a tanulás folytonosságának megerősítése.

A közeli közös múlt jelentheti ezen túl a beteg gyermek helyzetének elfogadását is. Szintén említésre méltó a jelenre és jövőre történő utalás, mely a kórházpedagógus beszédlépéseiben mind a kórháziskolával, mind az intézményes iskolával, mint térrel párosul, ráadásul ugyanolyan arányban (33-33%). A kórházi tanóra funkciója, hogy visszasegítse a gyermeket az iskolába és ez a feladat a tanórákon nyelvi eszközökben is kifejezésre jut. Ezt még inkább alátámasztja a három időkategória együttes jelenléte, melyhez térként a kórházpedagógus a kórháziskolát és az intézményes iskolát rendeli a beszédlépéseinek felében, további több mint 40%-ban pedig a kórháziskolát. Az időkategóriák metszeténél tehát fontos a gyermek jelen tanulói státuszának megerősítése, illetve a múlt és a jövőendő intézményes iskolába való visszatérés, jóllehet a kórháziskolával párhuzamosan.

Konklúzió

A kórházi tanóra speciális célja, hogy a beteg gyermeket a közös tanulással visszasegítse a hagyományos intézményes iskolába. A kórházi tanórán gyakran előforduló tér- és idődeixisek együttes jelenlétével igazolható a kórházpedagógus köztes szerepének jelentősége.

Hivatkozások

- Bergmann, J. (1988): *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Kurseinheit 1-3. Fernuniversität in Hagen. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.
- Boronkai, D. (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum: Budapest
- Boronkai, D. (2010): A deixis szerepe a nézőpont jelölésében. *Magyar Nyelvőr*. 134. 4. 436-452. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1344/134406.pdf>
- Deppermann, A. (1999): *Gespräche analysieren*. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Leske Budrich. Verlag: Opladen
- Iványi, Zs. (1996): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*. 1996. 74-93
- Kallmeyer, W. (1988): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, U. – Dittmar, N. – Mattheier, J. (szerk.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Halbband 2*. Walter de Gruyter: Berlin/New York. 1095–1108
- Laczkó, K. (2008): A mutató névmási deixisről. In: Ladányi, M. – Tolcsvai Nagy, G. (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 309-347.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University: Cambridge
- Schenkein, J. (1978): Sketch of an Analytic Mentality for the Study of Conversational Interaction. In: Schenkein, J. (szerk.) (1978): *Studies in the Organisation of Conversational Interaction* 1-6. Academic Press: New York
- Schmidt, Th. – Schütte, W. (2011): Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch.“ (FOLK) Transkriptionshandbuch. [http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLK-Transkriptionshandbuch.pdf](http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf)
- Tátrai, Sz. (2004): A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*. 128. 479-94
- Tátrai, Sz. (2010): *Bevezetés a pragmatikába*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Tolcsvai Nagy, G. (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Verschueren, J. (1999): *Understanding pragmatics*. Arnold: London-New York-Sydney-Auckland
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*. Oxford University Press: Oxford

Mellékletek

1. melléklet. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

4. §-E törvény alkalmazásában

1. **alapfeladat:** a köznevelési intézmény **alapító okiratában**, szakmai alapidokumentumában foglalt köznevelési feladat, amely

...

t) a gyermekgyógyüdülőkben, egészségügyi intézményekben rehabilitációs intézményekben tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek tankötelezettségének teljesítéséhez szükséges oktatás.

2. melléklet. Az eredmények kvantifikálása

	KP	BGY	KP HÁTTÉR BEN	Beszélő nélküli	Összesen
Beszédlelések (száma)	146	193	13	159	511
Beszédlelések (hossza)	980.42	550.26	39.14	311.41	1881.23
Szós szám (Token)	2054	757	10	0	2821
Szós szám (Types)	746	345	10		933
Mikroszünetek	81	55	0	0	136
Nem fonológiai jelek	63	51	10	92	216
Be-és kilégzés	94	32	0	0	126
Mért szünetek (száma)	24	0	0	117	141
Mért szünetek (hossza)	20.5	0	0	228.61	2.49
0 óra, 27 perc, 0.01 másodperc a tanóra transzkribált teljes hossza . 511 összes beszédlelése, ebből 0 szintakszis hibával és 0 időhibával					

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI,
DISKURZUSELEMZÉS

3. melléklet. A cGAT Minimaltranskript szerinti átírási szabályok

(.)	mikroszünet, 0,2 sec.-nál rövidebb
(1,23)	mért szünet
((köhög))	nem verbális hangok
((érthetetlen))	nem lejegyezhető megnyilatkozás
°h h°	ca. 0,2-0,5 sec. hosszú hallható be- vagy kilégzés
°°h h°°	ca. 0,5-0,8 sec. hosszú hallható be- vagy kilégzés
°°°h h°°°	0,8-1 sec. hosszú hallható be- vagy kilégzés
hm_hm	hosszan ejtett szótag
ne_em	hosszan ejtett szótag

4. melléklet. A résztvevők beszédlépéseinek számát és hosszát, szószámot összegző táblázat

RÉSZT- VEVŐ	BL	BL HOSSZ (SEC)	BL ÁTLAGOS HOSSZ.(SEC)	SZÜNET	SZÓSZÁM (TOKEN)	BL ÁTLAG SZÓSZÁM
KP	33	1535,25	46,52272727	157	3548	107,5151515
BGY1	39	106,52	2,731282051	1	165	4,230769231
ÜRES 1	16	21,2	1,325	11	0	0
ÖSSZESEN 1	88	1662,97	18,89738636	169	3713	42,19318182
KP	146	980,42	6,715205479	24	2054	14,06849315
BGY2	193	550,26	2,851088083	0	757	3,922279793
KP2	13	39,14	3,010769231	0	10	0,769230769
ÜRES 2	159	311,41	1,958553459	117	0	0
ÖSSZESEN 2	511	1881,23	3,68146771	141	2821	5,520547945
KP	104	824,81	7,930865385	49	1784	17,15384615
BGY2	175	433,27	2,475828571	6	611	3,491428571
KP2	44	112,55	2,557954545	1	248	5,636363636
KP3	1	2,06	2,06	0	3	3
ÜRES 3	132	192,27	1,456590909	98	6	0,045454545
ÖSSZESEN 3	456	1564,96	3,431929825	154	2652	5,815789474
KP	163	1403,15	8,608282209	93	2951	18,10429448
BGY2	197	602,61	3,05893401	27	843	4,279187817
KP2	7	19,96	2,851428571	0	13	1,857142857
ÜRES 4	175	273,84	1,5648	47	0	0
ÖSSZESEN 4	542	2299,56	4,242730627	167	3807	7,02398524
KP	13	1528,7	117,5923077	22	3814	293,3846154
BGY3	23	61,7	2,682608696	0	88	3,826086957
ÜRES 5	17	43,2	2,541176471	4	0	0
ÖSSZESEN 5	53	1633,6	30,82264151	26	3902	73,622641
KP	8	1148,75	143,59375	32	2549	318,625
BGY3	13	17,5	1,346153846	0	21	1,615384615
ÜRES 6	6	14	2,333333333	0	0	0

ÖSSZESEN 6	27	1180,25	43,71296296	32	2570	95,18518519
KP	58	2490,91	42,94672414	118	5998	103,4137931
BGY3	80	154,69	1,933625	1	200	2,5
KP2	9	30,5	3,388888889	0	36	4
KP3	1	2	2	0	3	3
ORVOS	5	22,6	4,52	0	39	7,8
ÜRES 7	35	57,2	1,634285714	25	0	0
ÖSSZESEN 7	188	2757,9	14,66968085	154	6276	33,38297872
ÖSSZES KP (1)	33	1535,25	46,52272727	157	3548	107,5151515
ÖSSZES BGY 1	39	106,52	2,731282051	1	165	4,230769231
ÖSSZES KP (2-4)	413	3208,38	7,768474576	166	6789	16,43825666
ÖSSZES BGY 2	565	1586,24	2,807504425	33	2211	3,913274336
ÖSSZES KP (5-7)	79	5168,36	65,42227848	172	12361	156,4683544
ÖSSZES BGY 3	116	233,89	2,016293103	1	309	2,663793103
ÖSSZES KP(1-7)	525	9911,99	18,87998095	495	22698	43,23428571
ÖSSZES BGY1,2,3	720	1926,65	2,675902778	35	2685	3,729166667
ÖSSZES KP 2	73	202,15	2,769178082	1	307	4,205479452
ÖSSZES KP 3	2	4,06	2,03	0	6	3
ÖSSZES ORVOS	5	22,6	4,52	0	39	7,8
ÜRES (1-7)	540	913,12	1,690962963	302	6	0,011111111
ÖSSZES	1865	12980,57	6,960091153	833	25741	13,80214477

Rövidítések:

BL: beszélőlépés, KP: kórházpedagógus, BGY: beteg gyermek

Kurtán Zsuzsa – Sajgál Mónika – Vinnai Edina

Miskolci Egyetem

Állam- és Jogtudományi Kar

Jogelméleti és Jogsociológiai Tanszék

OTKA Kutatócsoport

A jelentés tisztázása jogász-laikus interakciókban¹

Számos hierarchikus szakmai beszédhelyzetben jelent problémát, hogy az üzenet közlői nem ismerik fel kellően a címzettek lehetséges szövegértelmezési nehézségeit, így beszédszándékaik nem megfelelően érvényesülnek beszédaktusaikban. A Miskolci Egyetemen folyó jogi szaknyelv kutatás keretében – az eddigi eredményeket továbbfejlesztve – az adatbázisból rendőrségi kihallgatások diskurzuselemzését végeztük el. Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy az adott beszédhelyzetben érvényes norma ütközik-e az elvárás-normával, és ennek milyen nyelvi mintázatai mutatkoznak meg. A jogi eljárások résztvevőihöz fűződő nyelvi mintázatok feltárásához a tájékoztatás és a figyelmeztetés beszédaktusait helyezzük középpontba, melyek a tisztességes eljárások sűrűsödési pontjai. Bemutatjuk, hogyan befolyásolja a résztvevők önábrázolásának és mások kategorizálásának sikeressége vagy sikertelensége a beszédcselekvési lehetőségeket. Példákkal szemléltetjük a jelentés tisztázására szolgáló magyarázatok nyelvi megnyilvánulásait.

Kulcsszavak: jogi szaknyelv, jogász-laikus interakció, tisztességes eljárás, szövegértelmezés, diskurzuselemzés

Bevezetés

Hogyan mutatkoznak meg a nyelvi jelentések? Hogyan lehet feltárni és leírni a megértés, valamint megértetés nyelvhasználati jellemzőit? Mindezen kérdések megválaszolása fontos a köznyelvi beszédhelyzetek kutatásához általában, de különösen lényeges számos hierarchikus beszédhelyzet jellemzőinek megragadásához specifikusan, a szakmai nyelvhasználat különböző szinterein, professzionális és laikus beszélők között. Az eltérő szintű háttérismeretek és kompetenciák ugyanis olyan nyelvhasználati problémákat vetnek fel, melyek során az adott szaknyelvi beszédhelyzetben érvényes norma ütközik a köznyelvi elvárás-normával, és ennek sajátos nyelvi mintázatai mutatkoznak meg számos (a szituációhoz képest) szakember-laikus interakcióban.

¹ A tanulmány az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok – OTKA K- 112172 támogatásával készült

Tanulmányunkban ismertetjük a jogi szaknyelv kutatás háttérét, céljait és módszereit, majd a tájékoztatás és figyelmeztetés beszédaktusait középpontba helyezve, áttekintjük a jogi eljárás – kiemelten a rendőrségi kihallgatás – jellemző interakcióira irányuló diskurzuselemzések főbb funkcióit és eredményeit. Vizsgálatainkat tovább szűkítve, néhány tipikus példával arra világítunk rá, milyen nyelvi formákban megnyilvánuló javítási műveleteket, önjavító taktikákat alkalmaznak professzionális és laikus beszélők egy tipikus beszédhelyzet, a jegyzőkönyvezés kényszerítő erőterében, annak fordulókonstrukciós egységeiben.

A jogi szaknyelv kutatásának háttere

Jog és nyelv, jogtudomány és nyelvtudomány. E két jelenség és diszciplína közös halmaza számos vizsgálódásra ad lehetőséget, hazánkban mégis sokáig – és sokan még ma is – egymástól független, vagy legalábbis csak érintőlegesen kapcsolódó területként tekintettek/tekintenek azokra. Az angolszász és német nyelvterületeken azonban már hosszú évtizedek óta foglalkoznak jogászok és nyelvészek egyaránt a jog és a nyelv egymásra hatásából következő jelenségek kutatásával. Ezen, már önállóvá vált interdiszciplináris terület magyarországi meghonosítására tett kísérletet szervezett formában az elmúlt másfél évtizedben két kutatócsoport két, egymásra épülő kutatásban a Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar Jogelméleti és Jogszociológiai Tanszékének koordinálásában, jogászok, nyelvészek és informatikusok közreműködésével.

Az első, 2000-2003 között zajlott FKFP kutatás² mint alapkutatás arra vállalkozott, hogy feltárja és elemezze azt a folyamatot, ami a rendőrségi és bírósági ténymegállapítás során zajlik, amikor a jogi eljárásban részt vevő laikus személyek hétköznapi nyelven előadott narratívái jogi szaknyelven megfogalmazott tényállásokká fordítódnak át egy nyelven belüli, intralingvális fordítás eredményeként. A kutatás kettős célt tűzött maga elé: egyrészt a laikus és a professzionális beszédmód nyelvi jegyeinek feltárását, másrészt annak vizsgálatát, hogy a hatalom és kényszer jelenléte a diskurzusban milyen hatást gyakorol a

² A „*Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában.*” című 0653/2000. sz. FKFP kutatás részletes ismertetését az azt lezáró tanulmánykötet tartalmazza (Vinnai, 2010). A kutatásban két nyelvész (Dobos Csilla, Sajgál Mónika) és két jogász (Szabó Miklós, Vinnai Edina) vett részt.

ténymegállapítás folyamatára. Mindezt alapvetően inkább intenzív, mintsem extenzív módon kívánták a kutatásban megvalósítani, azaz elsősorban nem arra törekedtek, hogy minél nagyobb esetszámot vonjanak be a kutatásba, hanem hogy egy-egy esetet a lehető leghosszabb ideig kövessenek az eljárás folyamatában és a lehető legmélyebben feldolgozzák.

A kutatás során joghallgatók bevonásával rendőrségi kihallgatásokon és bírósági tárgyalásokon készültek hangfelvételek, melyeket a laikus és professzionális résztvevőkkel készített mélyinterjúk egészítenek ki. Az adatgyűjtés eredményeként összesen több mint 18 órányi hanganyag készült, ebből 14 és fél óra rendőrségi kihallgatásokon, 4 óra pedig bírósági tárgyalásokon, melyeknek egy jelentős része – nyelvész hallgatók bevonásával – átírt (transzkribált) formában is elkészült. A nyomozati szakaszban rögzített ügyek többsége vagyon elleni (lopás, rablás, csalás), néhány pedig testi épség elleni (könnyű és súlyos testi sértés) bűncselekmény miatt indított eljárás volt, ezek mellett garázdaság, szeméremsejtés, illetve önbíráskodás miatt indított vétségi és büntetési eljárás is szerepelnek a hangfelvételeken. A bírósági tárgyalásokon lopás és garázdaság miatt indított büntetőeljárások, valamint egy lopás szabálysértése miatti eljárás került rögzítésre. Az eljárási cselekmények típusát tekintve a rendőrségen leggyakrabban gyanúsított kihallgatáson és szembesítésen készültek hangfelvételek, és csupán néhány tanúkihallgatás került be az adatbázisba. A rendőrségen továbbá az eljárásban résztvevőkkel (tanúkkal, gyanúsítottakkal és rendőrökkel) interjúk is készültek. A bírósági felvételeken vádlotti és tanúkihallgatások, vád- és védőbeszéd, valamint ítélelhirdetések hallhatók.

A második kutatás egy szélesebb kutatói körrel (jogászok és nyelvészek mellett informatikusok bevonásával) 2014 szeptemberében indult és jelenleg is, 2018 augusztusáig folyamatban van.³ A kutatás alapvető célkitűzése annak vizsgálata, hogy az eljárás nyelvi jellemzői hogyan hatnak annak tisztességes (fair) voltára: csorbulhat-e a jogi

³ OTKA K-112172 számú kutatás *A tisztességes eljárás nyelvi aspektusai. A jogi nyelv hatása a joghoz való hozzáférés érvényesülésére* címen. Vezető kutató Szabó Miklós; részt vevő kutatók: Gedeon Magdolna, Kurtán Zsuzsa, Pázmándi Kinga, Sajgál Mónika Szendi Attila, Vincze Veronika, Vinnai Edina, Zödi Zsolt; külső résztvevőként kapcsolódik a kutatáshoz: Dobos Csilla, Farkasné Puklus Márta és Markovich Réka. A kutatás keretében 2014 novemberében Miskolcon szervezett, *A jog nyelvi dimenziója* című konferencia előadásait, valamint a kutatócsoport tagjai által megfogalmazott legfontosabb kérdéseket, problémákat tartalmazza az azonos címen megjelent kötet (Szabó, 2015).

eljárások egyik legfontosabb garanciájaként felfogott tisztességes eljáráshoz való jog a laikusok társadalmi és nyelvi egyenlőtlenségeinek, szaknyelvi ismereteinek, ún. nyelvi kompetenciájuknak függvényében. Ennek egyik kiemelkedő, sűrűsödési pontja a hivatalos nyelvi interakciókat megelőző figyelmeztetések, tájékoztatások közlése, melyek alapvetően a nem professzionális résztvevők eljárásban elfoglalt helyzetéről, jogaikról és kötelezettségeikről nyújtanak információt, így ezek megértése kulcsfontosságú (lenne) számukra kiszolgáltatottságuk mérséklése érdekében.

A tisztességes eljárás érvényesülésének vizsgálata előfeltételeként a kutatócsoport arra vállalkozik, hogy a jogi, nyelvészeti és informatikai szempontok keresztszétében a jogi szaknyelv egyes rétegeinek specifikus jellemzőit szisztematikus módon leírják, másrészt feltárják a jogi illetve a hétköznapi kontextusban zajló diskurzusok közötti különbségeket. A rendelkezésre álló korpuszok (jogszabálytár, döntvénytár, bírósági ítéletek, Magyar Nemzeti Szövegtár, a korábbi FKFP kutatásban gyűjtött és a 2016/17-es tanévben még bővíteni tervezett beszélt nyelvi szöveganyagok) elemzését elsősorban számítógépes, valamint hagyományos kvalitatív és kvantitatív nyelvészeti elemzésekkel, másodsorban történeti, összehasonlító és (jogi) analitikai módszerek alkalmazásával kívánják megtenni. A jogi szaknyelvi regiszter rendszerezett leírása, továbbá a jogi és hétköznapi környezetben zajló diskurzusok összehasonlító elemzése után kerülhetnek megfogalmazásra kritikai észrevételek és „de lege ferenda” javaslatok az eljárási alapelvek érvényesülését illetően.

Jogi eljárás és diskurzuselemzés jogász-laikus interakciókban

A nyelvészeti vizsgálatban – a jogi eljárások közül – a büntetőeljárást az etnometodológiai konverzációelemzés módszertana szerint nyelvi-interaktív folyamatként definiáljuk, amelyben az adott jogeset interaktív módon kerül kialakításra az eljárásban részt vevő személyek által.

A büntetőeljárásban nemcsak az a kérdés játszik szerepet, hogy „mi történt”, hanem az is, hogy „milyen az az ember”, aki egy adott cselekményt elkövetett. Rendőrségi kihallgatások nyelvészeti elemzése alapján bátran állítható, hogy ezekben a beszélgetésekben nagy számban fordulnak elő olyan nyelvi kifejezések, amelyekkel a beszélgetés résztvevői kölcsönösen alkalmi identitásokat alkudnak ki, ezeket

módosítják, vagy éppen elvitatják egymástól. Konverzációanalitikai vizsgálatainak során tehát szerzőtársunk, Sajgál Mónika azon nyelvi-interaktív mechanizmusokat azonosítja, amelyekkel a jogi diskurzus professzionális és laikus résztvevői intézményi szerepüket értelmezik. Vizsgálja továbbá, hogy milyen kommunikációs feladatokat (tájékoztatás, figyelmeztetés) oldanak meg eközben, valamint pozicionálási törekvéseik milyen megértési zavarokhoz vezethetnek. A résztvevők nyelvi önábrázolásának vizsgálatakor arra koncentrál, hogy milyen társadalmi pozíciókat rendelnek egymáshoz és ezek hogyan változnak a kihallgatás során. Ezeket a folyamatokat a nyelvészeti társalgáselemzés a társadalmi pozicionálás elméletén (Wolf, 1999; Lucius-Hoene – Deppermann, 2004) belül tárgyalja.

Az empirikus adatok kiértékelése a következő eredményekkel járt:

1. Az elemzés először megmutatta, hogy milyen nyelvi praktikák alkalmazásával oldják meg a rendőrségi tanúkihallgatás szereplői az individuális és intézményi feladataikat az adott intézményes keretek között,
2. másodsor rávilágított, mely társadalmi kategóriák és pozíciók relevánssá tételével szervezik a beszélgetés résztvevői a kihallgatás menetét, ezek milyen nyelvi formákban manifesztálódnak és milyen következménnyel járnak a beszélgetés szerveződésére.

Beszélgetéstipológiai szempontból a kihallgatás hasonlóságot mutat az olyan életrajzi témájú interjúkkal, amelyekben az egyes témákat argumentatív leíró módon ábrázolják. Meghatározó jellemzője a kihallgatásoknak, hogy előre meghatározott, mely interakciós sémát mely sorrendben kell végrehajtani, tematikus szerveződése többnyire előkészített, tudatos, a kihallgatás az erőltetett kommunikáció (forcierender Charakter) (vö. Kallmeyer – Schmitt, 1996) ismérveit mutatja. A kihallgató rendőrtiszt megnyilatkozásaira ugyanis egyfajta erőltetett modalitás jellemző, amelynek két típusa különíthető el. Az erőltetés egyrészt legitimálódhat az interakciós séma explicit megnevezése (a kihallgatás kezdetének explicit kihirdetése) által, másrészt tetten érhető olyan nyelvi formákban, amelyek a beszélgetés szervezését, irányítását szolgálják. Ilyenek pl. a külkezdeményezéssel történő beszédlépésváltások, a kihallgató által külkezdeményezéssel történő témabevezetések, vagy az egyes témák ábrázolásának áthelyezései.

A tanúkihallgatás központi feladata a felek kooperációs hajlandóságának explicit kialakítása. Amennyiben a beszélgetőpartnerek

nem deklarálják egyértelműen az együttműködést, abban az esetben létre sem jön, vagy felbomlik a már kialakult aszimmetrikus szerepelosztás egyensúlya, és olyan nyelvi mechanizmusokat léptetnek életbe a felek, amelyek következtében szerepváltás megy végbe. Az együttműködési készséget nemcsak az interakció szervezésére és az interperszonális viszonyok kialakulására vonatkozóan kell relevánssá tenni, hanem a rendelkezésre álló verbális cselekvési lehetőségekről való tudás szintjén is. Ennek megbeszélése a „figyelmeztetés” interakciós sémájában történik. A kihallgatásnak, mint beszélgetéstípusnak a kijelölése, csak többszöri explicit megnevezése által megy végbe. A nyelvi jelölési kényszer tehát alapvető tulajdonsága a jogi diskurzusoknak.

Mivel az intézmény képviselője a jogi struktúra részét képezi, ezért képviselője előre megfogalmazott, ritualizált nyelvi formákat alkalmaz a nyelvi megformálás során: megfogalmazásai mind a szóhasználat, mind a szintaktika terén az írásbeli jogi szaknyelviség jellemzőit mutatják. Az erősen ritualizált interakciós sémák nehezen érthetőek a gyors beszédtempó, a szünetek elmaradása miatt. Ezeken a helyeken a kihallgató hangzó beszédstílusára egyfajta recitáló hanglejtés jellemző. Ez az intonációs mód belekényszeríti a beszélgetőpartnert egyfajta passzív hallgatói szerepbe, befogadókészségét behatárolja és minimalizálja a kihallgatott részéről az önkezdeményező beszédlépésváltás esélyét. A kihallgatott esetében tetten érhető egyfajta hivataloskodó beszédstílus (*hypercorrect testimony style*), amit már több szakirodalom is említ (O' Barr, 1982; Kengyel, 1993), ami azt jelenti, hogy mind szóhasználatban, mind intonációját tekintve beszédstílusában alkalmazkodik a kihallgató megfogalmazásaihoz. Ennek funkciója az együttműködés szignalizálása, ugyanakkor egyes beszélgetésrészletekben ellentmondások azonosíthatók a megnyilatkozások propozicionális tartalma és a megfogalmazás módja között.

Az egyes interakciós sémákat az interakciót szervező kijelentésekkel választják el, például azzal, hogy konkrétan megnevezik a következő interakciós sémát, ami kötelezi a beszélgetőpartnereket bizonyos nyelvi tevékenységek véghezvitelére. Ez explicit performatív beszédaktusokban nyilvánul meg, amelyeknek funkciója az előrevetítés, a várható cselekvési lehetőség behatárolása. Gyakori nyelvi minta ezek ismétlődése úgy, hogy az ismétléseket nem követi a propozicionális tartalom nyelvi kifejezése. Ez a kihallgató tiszt nyelvi tervezésének hibája és megértési zavarokat okoz a kommunikációban.

A kihallgató tiszt tipikus kérdezéstechnikai stratégiája a zoomoló kérdő stratégia (Hoffman, 1997), ami általában befejezetlen alternatív kérdések formájában jelenik meg. A kérdésben megjelölésre kerül egy múltbéli esemény, és annak egy ismeretlen tudáseleme, a kihallgató több alternatív verziót bocsát előre, amelyek közül a tanú választhat.

A jegyzőkönyvezés, mint ahogy az empirikus elemzés alapján kiderül, nem csupán írásfolyamat: interaktív tevékenységként a szóbeli kommunikációban kerül kialakításra. Különböző szekvenciális mintákat mutat, létrejöttét tipikus szóbeli nyelvi minták (interakciót szervező, metanarratív kifejezések, hangerő megváltozása stb.) motiválják és interakció strukturáló szerepe van. Általában redundáns mellékszekvenciákat eredményez.

A tényábrázolás kérdés-válasz párszekvenciákban történik. A tényábrázolást a kihallgató tiszt kezdeményezi a téma kérdés formájában történő bevezetésével. A kihallgatott tanú megnyilatkozásai alapján három sémát lehet elkülöníteni:

- (a) a tanú a témát újra előről bevezeti, ismételés vagy parafrázálás formájában;
- (b) kiegészíti a kérdésben tematizált hiányzó tudáselemmel;
- (c) a tematizált, már ismert tényálláselemet parafrázálással részletesebben megismétli, megerősíti.

Ha a kihallgatott eltér a kérdésben tematizált események ismertetésétől, akkor a kihallgató rendőrtiszt kétféle módon irányítja vissza a megválaszolatlanul hagyott kérdés témájához: egyrészt azzal, hogy a tanút félbeszakítva megismétli a kérdést, másrészt az interakciót szervező performatív megnyilatkozásokkal.

Gyakran figyelhetők meg olyan mellékszekvenciák, amelyeknek semmiféle interaktív következményük nincs a beszélgetés további folytatásában. Ezek a diszfunkcionális mellékszekvenciák vagy beékelt szekvenciák gyakran a beszélgetőpartnerek tudásában tetten érhető különbségre vezethetők vissza. A beszélgetés résztvevői különböző tudással bírnak az intézményspecifikus interakciós sémákat illetően, pl. a laikusok nem tudnak tipikus intézményspecifikus beszélgetésrészleteket értelmezni és így azokra megfelelően reagálni. Másrészt fontos megjegyezni, hogy mivel a beszélgetés résztvevői különböző tényálláselemeket tartanak fontosnak, ezért a releváns tartalom kialakítása, a kölcsönös megértés jelzése a hétköznapi kommunikációhoz képest jóval több időt vesz igénybe.

A témaválasztásnak jogi értékelő jellege van, ami relevanciaproblémákhoz, megértési zavarokhoz vezet.

A beszélőváltás rendje előre meghatározott (pre-allokált), legfőbb irányító elve, hogy az intézmény képviselője birtokolja és ellenőrzi a beszédhez való jogot, ő kezdeményezi explicit a beszédlépésváltást vagy utal a beszédlépésváltásra alkalmas helyre. Ennek nyelvi mintái a nyitó szekvenciákban a közvetlen megszólítások és a performatív igékkel bevezetett direkt kérdések, majd a kihallgatás belső dialógusában ilyen szerepe lesz az intonációnak is. Az enyhén emelkedő intonációval megfogalmazott ismétlések és összefoglalások is beszélőváltást indukáló nyelvi formák.

A kihallgató tiszt elbeszélő énjének pozicionálása során azonosítottunk implicit önpozicionálást és explicit, valamint implicit társpozicionálást. Ezek a következő nyelvi mintákban realizálódtak:

- (a) A beszélgetés strukturális szervezésének szintjén: kérdés-válasz párszekvenciák kezdeményezésében, intézményspecifikus kérdőstratégiákban (előhívó és zoomoló kérdőstratégiákban⁴), korrektív szekvenciákban, visszakérdezésekben, olyan háromtagú szekvenciákban, amelyekben a kérdő-válasz párszekvenciát egy interakciót szervező előszekvencia előzi meg, performatív beszédaktusokban, amelyek a saját és a másik társalgási cselekményét határozzák meg.
- (b) A beszédlépésváltás szervezésének szintjén: önkiválasztással történő félbeszakításokban, párhuzamos beszédben, a jegyzőkönyvezésben (= annak a jognak a birtoklása által, hogy a gépelés sora – turnje – csak a kihallgatót illeti, az előre meghatározott – pre-allokált – beszédlépésváltások által).
- (c) A tematikus szerveződés szintjén: az önválasztással történő témabevezetésekben, a tematikus szelekcióban és ellenőrzésben.

⁴ Hoffmann (1997:205-207) tipikus bírói kérdőstratégiaként említi az elicitációs (előhívó), illetve zoomoló (rávilágító) kérdő szekvenciákat. Az elicitációs kérdéseknél a bíró által feltett kérdésben tematizált helyszín vagy időpont megnevezése általában arra ösztönzi a kihallgatottat, hogy válaszában hosszabb, szabad, önálló elbeszélésbe kezdjen. A zoomoló kérdőstratégia létrejöttét a kihallgatott által megnevezett tényálláselem megnevezése motiválja: amennyiben a kihallgatott jogilag releváns tényállást említ, a bíró további kérdései ezen tényálláselem körülményeire, részleteire irányulnak.

- (d) A megfogalmazás és szóhasználat szintjén: interakciós mondatzavakban, teljes szintaktikai struktúrák megismétlésében, tagadó vagy ismétlő megerősítésekben, az interakciót szervező kérdések használatában, a másik verbális cselekvési lehetőségeit korlátozó asszertív beszédmódban, a jogi írott nyelv szintaktikai struktúrájának használatában, szaknyelvi szóhasználatban. Továbbá figyelmeztetés módbeli segédigék segítségével, összefoglaló parafrazeáló közbevetésekben, feltűnően hangos beszédben visszakérdezéskor, a kijelentő mondatokban használt enyhén emelkedő intonációban, a hallgatásban, lexikai hozzárendeléssel történő explicit társ kategorizálásban.

Kevesebb példát találunk a tanú részéről történő explicit társ pozicionálásokra. A tanú elbeszélő énjének ilyen explicit társ pozicionálási törekvései mindig homlokzatfenyegető hatásúak azáltal, hogy szerepváltást indukálnak. Ezek a pozicionálási törekvések nyelvileg explicit ön- és társ kategorizálásban nyilvánulnak meg, mégpedig (1) a direkt megszólítások lexikai mintáiban, vagy azáltal, hogy (2) elbeszélt énjéhez pozitív viselkedési predikátumokat rendel hozzá, valamint (3) szakmai ismereteinek relevánssá tételében.

A pozicionálás funkciója a beszélgetés szervezésének szintjén annak irányítása, a beszélgetőpartnerek viszonyának tematizálásában az együttműködés kialakítását szolgálják. Amennyiben ezeket nem deklarálják explicit és egyértelmű módon, úgy szerepváltás következik be, amely homlokzatfenyegető és hibajavítási mechanizmusokat, korrekatív szekvenciákat generál. Az olyan – a jogi intézményekre jellemző – interakciós sémák, mint a figyelmeztetések funkciója éppen az, hogy elejét vegyék ezeknek a szerepváltásoknak.

Javítási műveletek fordulókonstrukciós egységekben

A jogi eljárások beszédhelyzeteiben a beszélők nyelvhasználati megnyilvánulásai a diskurzuselemzés módszerével, az adott sajátos műfaj – például esetünkben a rendőrségi kihallgatás – egymással hierarchikus összefüggéseiben lévő szerkezeti egységeiben ragadhatók meg. Az interakciókra irányuló elemzésekhez a javítási műveletek feltárása és leírása olyan nyelvi mintázatok felszínre emelését teszi lehetővé, amelyek megmutatják, milyen nyelvi cselekvéseket végeznek a beszélők annak érdekében, hogy beszédszándékaiknak megfelelően a jelentéseket egymás számára értelmezzék, tisztázzák. Vizsgálataink középpontjába a fordulókonstrukciós egységeket helyezzük. A nyelvi megnyilvánulások

elemzésének egységül a fordulót választjuk, azaz egy beszélő megszólalását, mindazt, ami általa elhangzik, mielőtt a másik beszélő szóhoz jut. A korpuszokban rögzített párbeszéd teljes szövegét felépítő és elkülöníthető fordulók ugyanis jól kezelhető szerkezeti egységeket kínálnak ahhoz, hogy megfigyelhessük, hogyan hajtotta végre a beszélő a nyelvi cselekvést, milyen módon formálta meg a fordulóját. Ezáltal olyan nyelvi mintákhoz juthatunk, melyek összehasonlítási alapot nyújtanak köznyelvi és szaknyelvi beszédhelyzetek professzionális és laikus beszélőinek regiszterhasználati jellemzőinek kvantitatív és kvalitatív leírásához.

A jogi interakciók első szakasza, azaz a „Mi történt?” narratívájának rögzítése alapvetően leíró, elbeszélő és érvelő magyarázatokon alapul, melyek számos beszédszándék érvényesítésének összefüggésében a jelentések folyamatos értelmezését, tisztázását követelik meg a beszélőktől. Ennek érdekében számos javítási műveletet végeznek, a hétköznapi nyelvhasználatban is gyakori önjavító taktikákat alkalmazzuk, melyek közé sorolható például az ismétlés és a csere (átfogalmazás) is (Németh, 2014). A köznyelvi, valamint a szakmai – jogi – nyelvhasználatban azonban az önjavítási taktikák megvalósulása eltérő nyelvi mintázatokat mutat, és funkciójuk is megkülönböztethető sajátosságokat hordoz.

A jogi szaknyelv – ezen belül a kihallgatások jogi diskurzusa – köznyelvtől eltérő regiszterjellemzőinek feltárásához jó összehasonlítási alapot kínál az azonos fordulóban megvalósuló önjavítás taktikák fókuszba helyezése. A köznyelvi társalgásban például magyar nyelvű spontán rádióbeszélgetések, illetve köznapi családi és baráti beszélgetések korpuszán vizsgálták, hogy milyen morfoszintaktikai jellemzők mutatkoznak meg az ismétlésekben (Lerch, 2007). Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált magyar köznyelvi korpuszban lexikai szó és frázis szinten a határozott névelő ismétlésének gyakorisága kiugró, és ugyancsak magas a mutató névmások, kötőszók, majd jelentősen kisebb arányú a főnevek, személyes névszók, igék és vonatkozó névmások ismétlése. A szerző azt állapítja meg, hogy „az ismétlés fő funkciója a lexikális kategóriák esetében az volt, hogy a beszélő késleltesse a következő lexikális elem bevezetését annak érdekében, hogy a kognitív, ill. nyelvi tervezésre fordítható ideje hosszabb legyen”. (Lerch, 2007:105)

A következőkben jogi szaknyelvi elemzéseink alapján – a köznyelvi használattól eltérő néhány tipikus példát kiemelve – azt

szemléltetjük, hogy a rendőrségi kihallgatások tájékoztatási és figyelmeztetési beszédhelyzeteiben miért és hogyan nyilvánul meg az ismétlés, illetve csere, vagyis a korábban használt nyelvi formák változatlan újra megjelenítése, illetve átalakítása az egyazon beszélő által végrehajtott fordulókban. Példáink a következő átírt hangfelvételekből származnak: (1) Tanú kihallgatása üzletszerűen elkövetett csalás büntette alapos gyanúja miatt (korpusz: 2400 szó); (2) Fiataikorú, büntetett előéletű gyanúsított kihallgatása egy lopási ügyben (korpusz: 14800 szó).

A kontextus verbális és minél pontosabb tisztázásának – a hétköznapi társalgáshoz képest – lényegesebb szerepe van a jegyzőkönyvben is rögzített kihallgatások során (1. példa). A laikusok számára többnyire újszerű beszédhelyzetet szervező és tisztázó nyelvi megnyilvánulási formák között gyakori a „jó”, „akkor”, valamint a kontextust explicit módon megnevező kifejezések használata, ismétlése a hierarchikus helyzetet irányító kihallgató tiszt (K) szerepének megfelelően. A konvenciók szerinti rituális megnyilvánulásnak, a tájékoztatási, valamint figyelmeztetési kötelezettséghez történő igazodásnak tekinthető a „*már közöltem*” kifejezés ismétlése, ami ugyancsak összhangban áll a kihallgatás szerkezetének szekvenciális egységeivel. A beszédhelyzet kényszerítő erejére utal a „*kell*” nyelvi forma ismétlődő használata.

1. példa

tehát/jó, akkor ... már közöltem ... jó

K: *indulhat? (?) tehát akkor tanúkihallgatásról van szó(-)akkor tanút kérdezem hogy(.) adatai zártan történő kezelését kéri- e a kihallgatás(.) során-*

K: *a kihallgatás során (4s)SLZ(5s)tanú(-)jó(-)akkor azt már közöltem hogy(.) a(-) tanúkihallgatás(-)KGY ellen üzletszerűen elkövetett csalás büntette alapos gyanúja(-)miatt(.) kerül sor(4s) akkor(--) közlöm a(-)tanúval(.) illetve a jelenlévő ügyvéddel, hogy*

...

K: *tanúkihallgatás.(-)tanúként ő közölnöm kell önnek, hogy a hamis tanúzást a hamis vádat illetve a hatóság félrevezetését törvény bünteti(---)itt a kihallgatás során az igazat kell mondani(.) mert különben bűncselekményt követ el, hogyha valótlan állít(.) a valós tényt elhallgatja(.) vagy mást bűncselekmény elkövetésével hamisan vádol.(--)*

megértette. ugye?

A jogi intézményt képviselő kihallgató tiszt a tanúkihallgatás beszédhelyzetében a jogi szaknyelv sajátos regiszterét, annak többnyire tervezett stílusrétegét nyilvánítja ki. Az ismétlésekben és cserékben megnyilvánuló önjavításai arra vezethetők vissza, hogy a szóbeli és írásbeli kommunikáció közötti folyamatos és többszörös átváltásokra kényszerül. A jegyzőkönyv számára a konvencióknak megfelelő nyelvhasználattal kell rögzítenie az elhangzottakat, így ennek érdekében a ténylegesen

végbemenő beszéddel szinte párhuzamosan szükséges nemcsak médiumot váltania, hanem az elhangzó és a konvencionálisan elvárt regiszterek, stílusrétegek közötti összhangot is meg kell teremtenie. Folyamatos perspektíva-váltásra kényszerül, miközben az írásbeli rögzítéshez igazítja az elhangzó közléseket.

Számos nyelvi mintázat mutatja, hogy az ismétlések és a cserék, átformálások (2. példa) gyakran szófajváltásokkal valósulnak meg. Azzal magyarázhatók, hogy a kihallgató tiszt (K) irányítja a tanú (T) vagy a gyanúsított (Gy) beszédét egyrészt az írásbeli átváltáshoz a sémát követve, a kérdéseknek megfelelően (Ki? Hol? Mit? stb.), ugyanakkor kooperáció révén igyekszik igazodni az ő nyelvhasználatukhoz, az általuk választott és elhangzott nyelvi formákhoz. Elemzéseink alapján megállapítható, hogy a beszélők, azaz a kihallgató tiszt és a tanúk, gyanúsítottak átveszik egymás szóhasználatát, megfogalmazását. A tények és adatok kinyeréséhez, értelmezéséhez és leírásához az ismétlés jellemzően lokális konstituens, amikor a megvalósulóban lévő frázisra terjed ki. A köznyelvi párbeszédtől eltérően azonban az látható, hogy az önjavítás fő funkciója itt az elhangzottak értelmezése, pontosítása, illetve tisztázása a minél célirányosabb és gyorsabb információszerzéshez az írásbeli rögzítés érdekében.

2. példa

hol/melyik?

**K: [te HOL] (-) melyik iskolába jársz –
mi a neve?**

T: én(--) nyugdíjas vagyok(--) de a betéti társaságnak -) tulajdonosa vagyok.

K: hmh(---)melyik(.)milyen(.)mi a neve ennek a betéti társaságnak?(-) mi a NEve.

T: T Bt.

K: (3s)T Bt.(-)tulajdonos?

T: igen

hely/helyileg

K: igen? (.) miben állapodtak meg.

T: abban állapodtunk meg hogy én odaszállítok neki anyagot (.)

K: (8s) (gépel) faanyagot

T: és ő ebből raklapot fog szegezni

K: (4s) ezt (.) őö mit jelent (-) ez az oda (-) hely helyileg

bú/szöktél (elbújtál, elszöktél)

**T: nem: (.) intézetbe volt és (.) hát (.) szökésbe volt sokszor. a (.) ho (.) hozzám
jött de én nem adhattam iskolába .**

K: [hogy el (.) szöktél oh (.) ki elől bú] (.) szöktél –

A tájékoztatás beszédhelyzeteiben gyakori jelenség, hogy a kihallgatott beszélők narratívájukban többszörös cserével utalnak végrehajtott cselekvéseikre, amely szinonimák használatában vagy ugyanazon ige – számban, személyben, időben – egymástól különböző formáiban mutatkozhat meg (3. és 4. példa). Ennek értelmezése, valamint a jegyzőkönyvhöz való megfelelő nyelvi forma kiválasztása a hétköznapi társalgásokhoz képest nagyobb felelősséget ró a kihallgató beszélőre, mivel a ténylegesen elhangzottak eltérő értelmezésének és a kiválasztott nyelvhasználati forma írásbeli rögzítésének eltérő jogi következményei lehetnek.

3. példa

kitettük/berúgtuk/lábbal betoltam

Gy: nem (.) ő nem . (-) utána mentünk mi is oda (-) Janikával, (---) és akkor volt ott egy mentődoboz (--) tele voltak szögekkel , (-) azt kitettük (-) berúgtuk a kocs alá . (--) vagyis hát így (-) lábbal betoltam a kocs alá (.) mondom ez nem kell

4. példa

vittem/vittek/vitt el

Gy: igen (--) igen azt (.) a (.) azt én vittem haza (--) ők meg villáskulcsokat vittek el , (--) gyújtáselosztófejet (.) vitt a: kopasz vitte el a gyújtáselosztófejet , = szerintem elvitte

Összegzés

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a kriminálpszichológia és a jogszociológia tapasztalaton és elméleti okfejtéseken alapuló vizsgálati módszereihez képest a társalgáselemzés alkalmazása a rendőrségi kihallgatások elemzésében a következő előnyökkel járhat. Először is az autentikus, nem manipulált nyelvi korpuszok biztosítják, hogy nem az elvárt, hanem a valós kommunikációs helyzeteket vizsgáljuk. Másodszor az etnometodológia módszertana empirikus megközelítési módot és kategóriarendszert kínál fel, harmadszor az autentikus beszélgetések tudományos igényű átiratainak szemléltethetőek az egyes nyelvi problémák.

A tájékoztatás és figyelmeztetés beszédhelyzeteiben professzionális és laikus beszélők között a jogi eljárás – elemzésünkben a kihallgatás – nyelvhasználati jellemzői jól megragadhatók a párbeszéd legkisebb szerkezeti egységeiben, a fordulókban. A köznyelvtől eltérő regiszterbeli sajátosságok elkülönítéséhez és leírásához hozzájárul a beszélők önjavító taktikáinak – például az ismétlésnek és a cserének (átfogalmazásnak) – kvantitatív és kvalitatív elemzése.

Hivatkozások

- Hoffmann, L. (1997): Fragen nach der Wirklichkeit. In: Frehsee, D. et al. (Hrsg.) (1997): *Konstruktion der Wirklichkeit durch Kriminalität und Strafe*. Nomos. S.: Baden-Baden, 200-221
- Kallmeyer, W. – Schmitt, R. (1996): Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, W. (Hrsg.) (1996): *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Narr. S.: Tübingen. 19-119
- Kengyel, M. (1993): *Perkultúra. Bírószágok, bírák, ügyfelek a nyolcvanas évek végén*. Pécsi Tudománytár: Pécs
- Lerch, Á. 2007. Az ismétlés mint az önjavítás eszköze a magyarban. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.) (2007): *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó: Székesfehérvár – Budapest. 102-107
- Lucius-Hoene, G. – Deppermann, A. (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Németh, Zs. (2014): A javítási műveletek jelöltségi hipotézise. *Jelentés és nyelvhasználat* 1/1. 29-54
- O’Barr, W. M. (1982): *Linguistic Evidence – Language, Power and Strategy in the Courtroom*. Academic Press: London
- Szabó, M. (szerk.) (2015): *A jog nyelvi dimenziója*. Bíbor: Miskolc
- Vinnai, E. (2010): A kutatás története. In: Szabó Miklós (szerk.) (2010): *Nyelvében a jog. Nyelvhasználat a jogi eljárásban*. Bíbor: Miskolc. 289-292
- Wolf, R. (1999): Soziale Positionierung im Gespräch. *Deutsche Sprache* 1. S. 69-95.

**Sárkányiné Lőrinc Anita – Rébék-Nagy Gábor – Kránicz Rita –
Hamarné Sávoy Judit – Hambuchné Kóhalmi Anikó**
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Együttbeszélések kimenetele családorvos-beteg interakciókban

Az intézményes kommunikációra jellemző, hogy az interakció tartalmazza a résztvevők speciális céljait, amelyekkel kötődnek az intézményben meghatározott identitásukhoz (pl. orvos-beteg) és az interakció bizonyos keretekkel függ össze. Ezen intézményes keretek megtartásához szükséges, hogy a résztvevők betartsák a kommunikáció szabályait. Bizonyos szabályok, melyek a hétköznapi kommunikációban előfordulhatnak, például az átfedő megnyilatkozások, az intézményes keretek között elkerülendők. Jelen tanulmány fókuszra a családorvos - beteg interakcióinak vizsgálata a konverzációelemzés módszerével, ezen belül pedig az együttbeszélések. A vizsgálat során 15 beszélgetés került rögzítésre, amely „Folker” nevű német szoftver program segítségével került átírásra, majd elemzésre. A Folker 1.2. Windows 7 alapú program segítségével lehetőség nyílt a diktafonra rögzített orvos-beteg párbeszédek speciális, XML formátumú transzkripcióinak létrehozására. A program először számszerűsítette a beszédlépéseket és együttbeszéléseket. Mivel a beszédlépésekben nagy számban voltak jelen átfedő megnyilatkozások, ezért további vizsgálat tárgyát képezte, hogy az együttbeszélések jelensége milyen mértékét ölthetett, mennyi ideig tartott és milyen jellegű volt, továbbá történt-e szóátvétel a szimultán beszédet követően. A kutatás megvizsgálta, hogy az együttbeszélések támogató vagy versengő jellegűek.

Kulcsszavak: intézményes kommunikáció, együttbeszélés, versengő együttbeszélés, támogató együttbeszélés, szóátvétel

Bevezetés

A nemzetközi szakirodalomban már a '80-as évek közepétől kezdve jelen vannak azok az empirikus kutatások, amelyek az orvos-beteg kommunikációt a konverzációelemzés eszközeivel vizsgálják (Frankel 1983, 1985; Heath, 1982, 1986). A kutatások elsősorban az alapvető és általános orvosi ellátások körében folytak (Maynard – Heritage, 2005, Heritage – Maynard, 2006), de az egészségügy olyan speciális területeire is kiterjedtek, mint a sürgősségi ellátás (Mondada, 2003) vagy az AIDS-betegek vizsgálata (Peräkylä, 1995; Silverman, 1997). A vonatkozó hazai szakirodalomban számos olyan vizsgálatot találunk, amely a konverzációelemzés valamely szempontját is alkalmazza egy komplex kutatás részeként (Kuna – Kaló, 2012). Napjainkban egyre nő az olyan kutatások száma, amelyek a konverzációelemzést átfogó módszertani

keretként alkalmazzák a családorvosi vagy kórházi kommunikáció kutatásában (Hambuch, 2014; Kráncz 2015). Jelen nyelvészeti indíttatású kutatás a funkcionális kognitív kutatások sorában helyezhető el, és családorvos-beteg interakciókat vizsgál az intézményi kommunikáció tükrében, valamint a konverzációelemzés módszerével. Az intézményi kommunikáció kutatása a 70-es évek végén kezdődött. A konverzációelemzés atyjai, Goffmann és Garfinkel kutatásaikban a hagyományos kommunikációt, a mindennapi párbeszédet vizsgálták.

Az intézményi párbeszéd leírásához Drew és Heritage (1992) három alapelvet jelölt meg:

- a. az interakció tartalmazza a résztvevők speciális céljait, amelyekkel kötődnek az intézményben meghatározott identitásukhoz (pl. orvos-beteg, tanár-diák, bíró-tanú, menyasszony-vőlegény);
- b. az interakció egy bizonyos sajátos kényszert is magában foglal, mely alapján az adott eseményhez a résztvevők hozzájárulhatnak;
- c. az interakció bizonyos keretekkel függ össze.

Az intézményi beszéd és a mindennapi kommunikáció elhatárolása az interakció résztvevőinek megnyilatkozásain keresztül lehetséges, akik az interakciókban megkülönböztetik a hagyományos és intézményes dimenziókat. Jelen kutatás ezek közül, a választott módszertani keretből adódóan, a beszélőváltásokat és együttbeszéléseket vizsgálta. Az átfedő megnyilatkozások (együttbeszélések) vizsgálatára azért került sor, mert az intézményes nyelvhasználat iránti általános elvárásokkal ellentétben, a vizsgált korpuszban feltűnően nagy számban voltak jelen.

Az átfedéseknek két típusa van: a beszélőváltás során a szóátvétel alapja vagy versenyszerű vagy támogató jellegű. A versenyszerű beszélőváltás olyan átfedéseknél keletkezik, amikor az aktuális beszélő még nem fejezte be a beszédet, idő előtt veszik át tőle a szót. (Stolt, 2008). E típus gyakran előfordul huzamosabb ideig tartó, teljes tagmondatokban, mondatokban is, ami a beszédjog megszerzésének jellegzetes stratégiája. Sok esetben – a kutatások is ezt mutatják – a beszédjog megszerzését célzó átfedések gyakran a téma megváltoztatásával és szóátvétellel is együtt járnak (Boronkai, 2009). Az egymást átfedő megnyilatkozások a hallgatói reakciókból kifolyólag lehetnek interakciós okokból jogosak (Stolt, 2008). Támogató átfedések a következő jelentésű szavak lehetnek: visszaigazolás, elismerés, megerősítés jelei, a folytatás, újdonság, tevékenységváltás jelei, értékelések, nevetés. Subbe (Trabalka, 2010) állítása szerint a minimális válaszok elsősorban arra irányulnak, hogy pozitív interakcionális feedbacket adjanak, hallgatólagos megállapodást erősítsenek meg, vagy a másik beszélő fenntartásairól adjanak számot. Érdemes megjegyezni, természetesen, hogy számos típusa

van a rövid hallgatói válasznak, ami megjelenhet egy átfedésnél, így rövid kérdések is előfordulhatnak, amelyeknek célja a pontosítás. Jelen tanulmányban a hangsúly ugyan a megerősítéseken van, de területi korlát miatt nem elemzi a megerősítések tartalmát részletesen. Jelen kutatás további célja, hogy a vizsgálatok révén kapott eredmények hozzájáruljanak a családorvos-beteg kommunikációról szóló jelenlegi ismeretek bővítéséhez, segítséget nyújtsanak az orvosoknak a betegekkel való hatékonyabb kommunikáció kialakításához, és ezáltal gyorsabb, eredményesebb kezeléséhez.

Anyag és módszer

A korpuszt alkotó párbeszédok egy Pécshez közeli faluban kerültek felvételre. A rendelőben, amely 1300 főt ellátó vegyes körzet, mind felnőttek, mind gyermekek ellátása folyik. A körzet családorvosa 2013. január 1-től látja el a betegeket. Mindegyik beszélgetésben a családorvosnő és a beteg mellett jelen volt az asszisztens is. A beszélgetésekben megnyilatkozó betegek 30 és 56 év közöttiek voltak, mind falubeliek, alacsony iskolai végzettségűek, akik a napi megélhetésükért fizikai munkát végeztek. A rögzített párbeszédokban 5 férfi és 7 nőbeteg interakciója került rögzítésre. A vizsgált és rögzített beszélgetések teljes időtartama 44 perc volt. A leghosszabb beszélgetés 7 perc, míg a legrövidebb 1 perc 10 másodperc időtartamú volt.

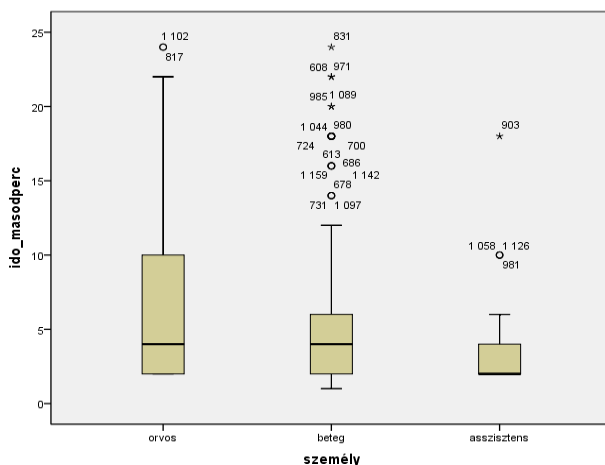
A betegek kiválasztásának szempontja az volt, hogy a páciensek akut betegség miatt keressék fel családorvosukat, és felnőttek legyenek. A hangfelvételek rögzítéséről, annak céljáról, a betegek előzetesen tájékoztatást kaptak. Amennyiben a beteg a rögzítéshez és az anonimizált felhasználáshoz hozzájárult a jogszabályi előírásoknak megfelelően, az Etikai Bizottság által engedélyezett nyilatkozatot töltött ki erről. A betegkikérdezéseket a doktornő rögzítette, Olympus WN-2100 típusú diktafonnal, a kutató nem minden esetben volt jelen. A hangfelvételek WAV formátumú rögzítése után azok konvertálása és átírása következett, amely a Folker 1.2. transzkripció program segítségével történt.

A kvantitatív elemzés egyrészt Folker 1.2. transzkripció program segítségével (Schmidt – Schütte, 2011), másrészt a mért eredmények kvantifikálása után, az alábbiakban ismertetésre kerülő statisztikai elemző módszerekkel történt. A transzkripció programban a beszédlépések és szünetek számának és hosszának mérését, a szavak, illetve ki- és belégzések számának meghatározását maga a program végzi, ezáltal a hibafaktor lényegesen kisebb, mint manuális számolás esetén.

Eredmények

A párbeszéddek összesen 477 orvos és beteg beszélőlépésből állnak. Ebből az orvos a beszélgetésekben 234, míg a beteg 243 beszélőlépést használt. Az orvos beszélőlépésváltása kevesebb a párbeszéddekben, mint a betegé. Binomiális próba készült arra vonatkozóan, hogy az orvos és a beteg beszélőlépésszáma egyenlőnek tekinthető ezen a vizsgált adatok alapján. A próba a megfigyelt orvos-beteg beszélőlépés arányt (49%-51%) viszonyítja a null hipotézis teszt arányához, amely szerint nincs különbség a beszélőlépés arányokban (50%-50%). A próba szignifikancia szintje ($p=0,71$), tehát nincs szignifikáns eltérés az orvos és a beteg beszélőlépéseinek aránya között. Az orvosnak átlagosan 9,04 másodpercig tartó beszélőlépései voltak, a betegnek 5,54 másodperc. Az első ábra az orvos és beteg beszélőlépéseinek szórásait tartalmazza.

1. ábra. Az orvos és beteg beszélőlépéseinek szórásai

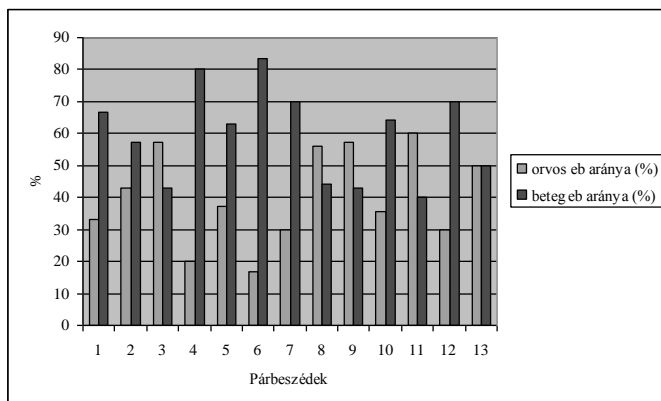


A fenti ábrából jól látható, hogy az orvos és a beteg beszélőlépéseinek időtartama változó. Mind az orvos, mind a beteg részéről vannak kiugró értékek. A szórásnégyzettel mérhető, hogy az adatok mennyire az átlag körül mozognak, mennyire esnek átlagosan ahhoz közel, a távolságot pedig négyzetes eltérésben számolva. Ha a mért értékek az átlag körül sűrűsödnek, akkor ez az érték relatíve kisebb lesz, mint amikor mind pozitív, mind negatív irányba nagyobb mértékben eltérnek az átlagtól, vagyis jobban szórnak.

F- próbával lehetett eldönteni, hogy a minta alapján van-e különbség az orvos és a beteg beszélőlépés hosszának szórásnégyzete között. A próba elutasította az egyenlőség null hipotézisét ($p<0,01$), tehát az orvos beszélőlépéseinek hossza szignifikánsan nagyobb

változékonyságot mutat, amennyiben a változékonyságot a szórásnégyzettel mérjük, és így az átlagtól való átlagos négyzetes távolsággal definiáljuk. A párbeszédekben összesen 203 átfedő megnyilatkozás található. Az orvos a beteg beszél lépésében 83 alkalommal kezdeményez együttbeszélést, míg a beteg az orvossal, 120 alkalommal.

2. ábra. Az orvos és beteg együttbeszélésinek aránya az interakciókban

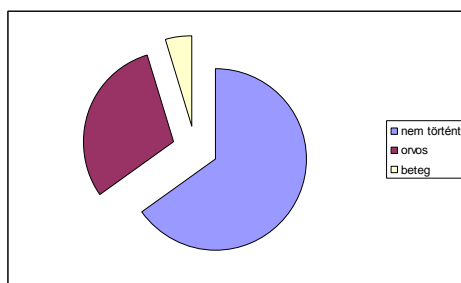


*eb = együttbeszélés

További vizsgálódás az orvos és a beteg együttbeszélési idejére irányult. A vizsgálat alapjául szolgáló beszélgetésekben a 203 átfedő megnyilatkozás 595 másodpercig tartott a 3181 másodpercnyi összbeszélgetési időből, ami arányát tekintve 18,7%-a rögzített párbeszédnek idejének. Ebből az orvos által kezdeményezett 83 együttbeszélés 265 másodpercig, míg a beteg kezdeményezése révén kialakuló 120 együttbeszélés 330 másodpercig tartott.

A következő ábrán a szimultán beszédben kialakult szóátvétel eredményeinek részletes bemutatása található.

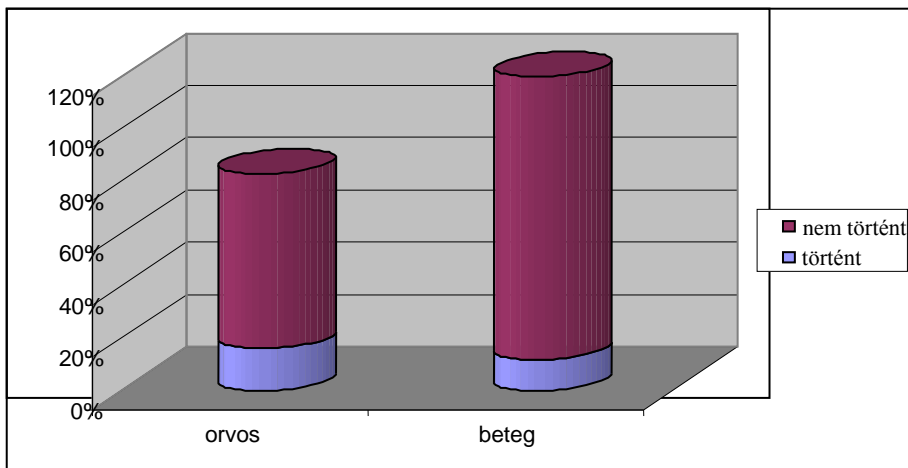
3. ábra: Az orvos és a beteg szóátvétele



A feleket tekintve az orvos 31 alkalommal (15%), míg a beteg 23 (11 %) alkalommal vette át a szót az együttbeszélések után. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a szimultán beszélgetésekben az orvos vette át a szót gyakrabban.

A következő ábrán a szimultán beszéd után kialakult témaváltás eredményeinek bemutatása látható.

4. ábra. A szimultán beszédet követő témaváltás



A vizsgált interakciókban előforduló átfedő megnyilatkozásokban a témaváltás is megtalálható. Ez arányát tekintve 57,1 százalékban csak az orvos és 42,9 százalékban csak a beteg részéről történik. Megállapítható, hogy 203 együttbeszélés kezdeményezést követően az orvos 16 alkalommal, azaz 57,1 százalékban, míg a beteg 12 alkalommal, azaz 42,9 százalékban terelte másra a szót, a többi 175 átfedő megnyilatkozást követően nem történt témaváltás. A khi-négyzet próba alapján nem mutatható ki szignifikáns összefüggés az együttbeszélő személy és a témaváltás között ($p=0,059$).

Megbeszélés

Jelen kutatásban csak részben mutathatók ki az intézményi interakció jegyei. A korpuszban az orvos beszédlépéseinek hosszában mutatható ki egyértelműen, hogy az intézmény képviselőjénél van hosszabb ideig a szó, tehát ő a domináns fél. A beteg által kezdeményezett együttbeszélések vizsgálata rögzített interakcióban pedig azt mutatta, hogy a beteg is aktív résztvevője a párbeszédnek, és az intézményi beszéd kezd hasonlítani a spontán párbeszédre. A konzultációk hosszának vizsgálata is az

intézményi beszédétől eltérő eredményt erősített meg. A kutatásban a konzultáció hossza viszonylag rövid, mivel az együttbeszélések lerövidítik a beszélgetések hosszát, mégis elégedett betegek távoznak az orvostól. Ezeket a feltételezéseket beszédlépések tartalmának későbbi elemzésével támasztja alá a kutatás. A szakirodalom az együttbeszéléseknek két típusát különbözteti meg, melyek a vizsgált párbeszédekben is megtalálhatóak. Igaz, a kutatásban a támogató együttbeszélések jelenléte figyelhető meg, de a versengő átfedő megnyilatkozások is megtalálhatóak. Az ilyen típusú átfedéseket az intézményi képviselő kezdeményezte nagyobb számban, ami szintén az intézményi beszéd jellemzője.

Az eredmények széleskörű általánosításának akadályát képezi az a tény, hogy a kutatásban 1 fő háziorvos kommunikációjának elemzése történt. Így, a kapott eredményeket részben a személyes jellemzők magyarázhatják. Egy másik, az eredmény általánosíthatóságát befolyásoló tényező az orvos neme. Az általánosíthatóság további korlátja a vizsgálatba bevont betegek viszonylag alacsony száma. Mivel azonban a konverzációelemzés által vizsgált jelenségeket ennyi beteg is meglehetősen nagy számban jelenítette meg, az eredmények nagymértékben hozzájárulnak az orvos-beteg párbeszéd szerkezetének feltárásához.

Hivatkozások

- Drew, P. – Heritage, J. (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press: New York
- Frankel, R. (1983): *The laying on of hands: aspects of the organization of gaze, touch and talk in a medical encounter*. In: Fisher S, Todd AD, eds. *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*. Center for Applied Linguistics: Washington D.C.
- Frankel, R. (1985): *From sentence to sequence: understanding the medical encounters through microinteractional analysis*. Discourse Processes 7. 135-170
- Goffman, E. (1983): *The interaction order*. American Sociological Review. 48. 1-17
- Hambuch, A. (2014): Szubjektív betegség-elképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniás beteg - háziorvos konzultációkban. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Heath, C. (1982): Preserving the consultation: medical record cards and professional conduct. *Social Health Illness*. 4. 56-74
- Heath, C. (1986): *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge University Press: Cambridge
- Heritage, J. – Maynard, D. (2006): *Practicing medicine: Structure and process in primary care encounters*. Cambridge University Press: Cambridge
- Kráncz, R. (2015): *Kórházpedagógus tanóráinak interakciós mintázata*: PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Kuna Á. – Kaló Zs. (2012): *Az orvos-beteg kommunikáció a családválasztási gyakorlatban. Diskurzusok a szakmai diskurzusról. A tudományok, szakmák nyelvének leírása. Új*

- nézőpontok a magyar nyelv leírásában* 4. konferencia. 2012. november 20-21-én. ELTE Bölcsészettudományi Kar. Budapest
- Maynard, D. – Heritage J. (2005): *Conversation analysis, doctor-patient interaction, and medical communication*. Medical Education. 39. 428–35
- Mondada, L. (2003): *Working with video: how surgeons produce video records of their actions*. Vis. Stud. 18, 58-73
- Peräkylä, A. (1995): *AIDS Counselling: Institutional Interaction and Clinical Practice*. Cambridge University Press: Cambridge
- Schmidt, Th. & Schütte, W. (2011): *Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK) Transkriptionshandbuch*. <http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>
- Silverman, D. (1997): *Discourses of Counselling: HIV Counselling as Social Interaction*. Sage: London
- Stolt, M. (2008): *The many faces of overlap. Non-competitive overlap in a conversation between finnish and british speakers of english*. University of Jyväskylä: Jyväskylä
- Stubbe, M. (1998): Are you listening? Cultural influences on the use of supportive verbal feedback in conversation. *Journal of Pragmatics*. 29. 257–289
- Trabalka, N. (2010): *Frequency of Simultaneous Talk in Everyday Conversation, Frequency of Simultaneous Talk, in Everyday Conversation, BA Thesis: Szeged*

Szántóné Csongor Alexandra – Németh Timea

Pécsi Tudományegyetem

Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Jellegzetes nyelvi eszközök angol tudományos közlemények retorikai mozzanataiban

Az elemzés alapja 30 eredeti orvostudományi közlemény. A tanulmány először a korpuszban szereplő eredeti közlemények mozzanatszerkezetét mutatja be, továbbá az egyik legfontosabb szövegtani elem, a lexikai köntörfalazás előfordulását az egyes mozzanatokon belül. A 30 szövegből álló korpusz vizsgálata egy 10 mozzanatból álló tipikus sémát vázol fel. Ezután a mozzanatelemzést kiegészíti az egyik legfontosabb műfaji sajátosság, a köntörfalazás grammatikai-lexikai megjelenésének elemzése. A vizsgálat során olyan lexikai elemek kerültek kiválasztásra, amelyeket jellemzően köntörfalazási eszközként használunk a bizonytalanság, elővigyázatosság, udvariasság kifejezésére. A lexikai köntörfalazás elemzése a következő kategóriák alapján történt: modális segédigék, igék, határozószók, melléknevek és főnevek. A tanulmány a tipikus köntörfalazási mintákat, előfordulásukat és eloszlásukat azonosítja az egyes mozzanati sémákra lebontva.

Kulcsszavak: orvostudományi közlemény, retorikai mozzanat, mozzanatszerkezet, lexikai köntörfalazás, műfaj

Bevezetés

A biomedicinális szaknyelvhasználat a diskurzusközösség szigorú konvenciói és elvárásai szerint, különböző írott és beszélt nyelvi műfajokon keresztül valósul meg. Az orvostudományi közlemény egy ilyen, erősen strukturált, szabályokon alapuló műfaj. A szerzők a műfaj kommunikatív céljait, felépítését és nyelvi eszközeit a képzésük és a tudományos tevékenységük végzése közben sajátítják el. A műfajhasználó elvárásoknak felelnek meg, mely elvárások korlátozzák a szerzői szabadságot a nyelvhasználati eszközök és a retorikai funkciók tekintetében. Ugyanakkor az orvostudományi közlemények szerzői a műfaj keretein belül az egyéni szándékaikat is kifejezésre tudják juttatni. Az elemzés arra a kérdésre keresi a választ, hogy a biomedicinális diskurzusközösségek képviselői hogyan használják az orvostudományi közlemény műfaját. A kutatás célja műfajspecifikus, retorikai, szerkezeti és nyelvi sajátosságok leírása.

A tudományos közlemények retorikai struktúrájának a vizsgálata korábbi elméleti műfajkutatásokra támaszkodva a mozzanatlépés

elemzésen alapul. Swales (1990) CARS (*Create A Research Space*) modellje a tudományos cikkek bevezetőjében található retorikai funkciókat mutatja be (Swales, 1990). A mozzanatlépés-elemzés (*move-step analysis*) alapja, hogy az IMRAD (*Introduction, Methods, Results and Discussion*) makrostruktúrán belül további tartalmi-retorikai egységek azonosíthatók (Swales, 1990). Swales elmélete jól alkalmazható az orvostudományi közlemény egészében a retorikai mozzanatok leírására (Fryer, 2012; Nwogu, 1997). A retorikai mozzanat a szerző beszédscándékát fejezi ki. A tanulmány először a korpuszban szereplő eredeti közlemények mozzanatszerkezetét mutatja be, továbbá az egyik legfontosabb szövegtani elem, a lexikai köntörfalazás előfordulását az egyes mozzanatokon belül. A köntörfalazás, mint a bizonytalanság/udvariasság kifejezésére szolgáló nyelvi eszköz az orvostudományi kommunikációban erőteljesen megjelenik (Brown – Levinson, 1987; Myers, 1989). A tanulmány célja a lexikai köntörfalazás kategóriáinak átfogó feltérképezése az egyes mozzanatokon belül.

Módszerek

Az elemzés alapja egy 30 közleményből álló korpusz, mely 30 eredeti orvostudományi közleményt tartalmaz. A témájukat tekintve a szövegek a magzatvédő vitaminokkal, illetve a prenatális táplálkozással kapcsolatban mutatják be a tudomány legutóbbi aktuális eredményeit. A tudományos közleményeket 2004 és 2013 között publikálták magas presztízsű orvostudományi folyóiratokban. Elsőként a tanulmány a műfaj jellegzetes diskurzusstruktúrájának leírását tűzte ki célul. E cél érdekében első lépésként a retorikai mozzanatok azonosítását és kódolását végeztük el. Második lépésként, az összes szöveg mozzanatszerkezte alapján, elemzésünk jellegzetes mozzanatmintázatot vázol fel a vizsgált műfajra vonatkozóan. Ezután a mozzanatelemzést kiegészítjük az egyik legfontosabb műfaji sajátosság, a köntörfalazás grammatikai-lexikai megjelenésének elemzésével. A tanulmány a köntörfalazás lexiko-grammatikai mintáinak előfordulását vizsgálja az egyes mozzanatokban. A vizsgálat során olyan lexikai elemeket választottunk ki, amelyeket jellemzően köntörfalazási eszközként használunk a bizonytalanság, elővigyázatosság, udvariasság kifejezésére. A lexikai köntörfalazás osztályozása a következő kategóriák alapján történt: modális segédigék, igék, határozószók, melléknevek és főnevek.

A korpuszban található szövegek retorikai mozzanatokra történő kódolása után a köntörfalazás nyelvi elemei a WordSmith Tools (Scott,

2012) szövegelemző szoftver használatával kerültek kiválasztásra. A lexikai elemek analízise konkordanciavizsgálat segítségével történt.

A tudományos közlemények mozzanatelemzése

A korpuszban található tudományos közlemények elemzése alapján 11 különböző mozzanat azonosítható. A 30 szövegből álló korpusz vizsgálata egy 10 mozzanatból álló tipikus sémát vázol fel. A 9. mozzanat, amelynek retorikai célja a speciális, különleges eredmények magyarázata, 8 szövegben fordul elő, így opcionális mozzanatnak tekinthető.

1. táblázat. Mozzanatok és diskurzusfunkciójuk a tudományos közlemények korpuszában

Mozzanat	Diskurzusfunkció
M1	Korábbi ismeretek bemutatása
M2	Kutatási úr azonosítása
M3	A kutatás céljainak megállapítása
M4	Anyagok/résztvevők és adatgyűjtés leírása
M5	Vizsgálati módszerek leírása
M6	Adatelemzés leírása
M7	Megfigyelések bemutatása
M8	Főbb eredmények megvitatása
M9	Speciális, különös jelentőségű eredmények magyarázata
M10	A kutatás korlátainak, erősségeinek és gyengeségeinek megvitatása
M11	Konklúzióik megfogalmazása

A közlemények leggyakrabban a téma bevezetésével, korábbi ismeretek bemutatásával kezdődnek, amely retorikai mozzanatot a kérdésfeltevés, a hiányzó vizsgálatok helyének kijelölése követi. A szerzők minden esetben világosan megfogalmazták a kutatás célkitűzéseit, ez a retorikai mozzanat gyakran egyetlen mondatból áll a *Bevezetés* szakasz végén. A *Módszerek* szakasz formailag kötött, az anyagok/résztvevők leírását a vizsgálati módszerek pontos és részletes ismertetése követi, és végül teljes képet nyújt minden kísérleti és statisztikai módszerről. Az eredmények bemutatása egyetlen mozzanatból áll. A *Megbeszélés* fejezet az eredményeket a szakirodalom és a kitűzött célok vonatkozásában vizsgálja, és tartalmazhat egy opcionális mozzanatot, melynek célja a specifikus, nagy jelentőségű vagy nem várt eredmények hangsúlyozása. További opcionális mozzanat a kutatás erősségeinek és gyengeségeinek

felvázolása. Az *Összegzés* szintén tartalmazhat olyan mozzanatot, amely a kutatással kapcsolatos korlátokat térképezi fel. A közlemények végén található mozzanatok az eredmények összefoglalását tartalmazzák és iránymutatásokat fogalmaznak meg.

Jellegzetes nyelvi eszközök a közlemények retorikai mozzanataiban

A mozzanatelemzést kiegészítjük az egyik legfontosabb műfaji sajátosság, a köntörfalazás grammatikai-lexikai megjelenésének elemzésével. Az orvostudományi írásbeli kommunikáció jellemzője, hogy az objektivitásra való törekvés mellett az udvariasság és az óvatosság retorikai megjelenése erőteljesen érezhető (Salager-Meyer, 1994).

A köntörfalazás mint a bizonytalanság és az elővigyázatosság nyelvi eszköze gyakori az írásbeli kommunikációban, különösen az eredeti közleményekben/kutatási beszámolóokban (Myers, 1989; Hyland, 1998; Rébék-Nagy, 1999). A vizsgálat során olyan lexikai elemek kerültek kiválasztásra, amelyeket jellemzően köntörfalazási eszközként használunk a bizonytalanság, elővigyázatosság, udvariasság kifejezésére.

Az eredmények alapján a 8. mozzanat (*Főbb eredmények megvitatása*) tartalmazza a legtöbb köntörfalazási eszközt. A 7. mozzanatra (*Megfigyelések bemutatása*) és a 10. mozzanatra (*A kutatás korlátainak, erősségeinek és gyengeségeinek megvitatása*) szintén erőteljesen jellemző a lexikai szinten megjelenő köntörfalazás. Az 1. (*Korábbi ismeretek bemutatása*), 2. (*Kutatási úr azonosítása*) és 11. mozzanatban (*Konklúziók megfogalmazása*) a lexikai köntörfalazás használata még jelen van, ugyanakkor a célok meghatározása és a módszerek leírása során alkalmaznak a legkevesbé a szerzők udvariasságot, óvatosságot kifejező nyelvi eszközöket. A tudományos közlemények korpuszában a lexikai köntörfalazás 1832 eszközét azonosítottuk.

1. ábra. Köntörfalazás a tudományos közlemények korpuszában



A lexikai köntörfalazás relatív előfordulási gyakorisága 17,08/1000 szó a tudományos közlemények korpuszában.

2. táblázat. A lexikai köntörfalazás relatív előfordulási gyakorisága a tudományos közlemények korpuszában

Köntörfalazási kategóriák	Előfordulási gyakoriság	Gyakoriság/ 1000 szó
Modális segédigék	493	4,59/1000
Igék	331	3,08/1000
Határozószók	425	3,96/1000
Melléknevek	456	4,25/1000
Főnevek	127	1,18/1000
Összes	1832	17,08/1000

Hat különböző segédige azonosítható köntörfalazási eszközként: *may*, *might*, *can*, *could*, *should*, *would*, illetve episztemikus igék, például *appear*, *seem* és *tend*. Az alábbi példák a leggyakrabban használt *may* segédige szókapcsolatait mutatják be:

may have been; may also be; may be associated with; may not be generalizable; may be important in; may reduce the risk; may be involved in; may be related to; may be relevant; may contribute to; may be linked to; may be helpful; may influence; may increase; may explain; may play a role; may provide; may disrupt; may be altered; may have influenced; may occur; may not reflect; may result in; may have resulted from; may help; may have effects; may underpin; may confound

A legtipikusabb episztemikus igék a korpuszban a következők: *suggest*, *consider*, *indicate*, *hypothesize*, *conclude*, *believe*, *implicate*, *propose*, *think* és *imply*. Az alábbi szerkezetek a *suggest* ige jellemző használatát szemléltetik:

these findings suggest that; our data suggest that; study suggests that; which is suggested to; some studies have suggested; our results suggest that; the present study suggests that; others suggest that

39 különböző határozószó azonosítható köntörfalazási eszközként, a leggyakrabban előforduló határozószók:

significantly, approximately, particularly, generally, often, typically, usually, relatively, slightly, substantially, approximately, about, highly, widely, mainly, commonly, frequently, rarely, sometimes, considerably, fairly, greatly, largely, moderately, mostly, partly, rather, somewhat, extremely, markedly, modestly, almost, nearly

456 esetben azonosítottunk mellékneveket köntörfalazásként, melyek célja a valószínűség, bizonytalan előfordulás, gyakoriság vagy mérték kifejezése, illetve a hozzávetőlegesség megfogalmazása:

potential, possible, some, common, likely, few, many, several, small, consistent with, most, certain, apparent, suggestive, little, rare, frequent, considerable, slight, numerous, usual, typical, remarkable.

A lexikai köntörfalazás főnévvel való kifejezése a legritkább a korpuszban. Összesen 127 esetben fordult elő, leggyakoribb ilyen nyelvi eszközök a *possibility* és a *potential* főnevek, illetve a *to our knowledge* kifejezés.

Ezen felül a közlemények tartalmaztak összetett köntörfalazási technikákat, mely nyelvi eszközök egynél több udvariassági/bizonytalansági lexikai elemet tartalmaznak:

may increase the likelihood; may be more likely; it appeared there might be; it would appear; it would suggest; we do not think this would explain; we speculate that there may be; our results suggest there may be; significantly more likely to be; presumably reduces the possible influence; the present findings suggest the possibility; it is possible that calcitonin may be a contribution, etc.

Konklúzió

Az orvosi nyelv használata az eredeti közleményekben szigorú szabályok és elvárások szerint, konvencionálisan strukturált minták alapján valósul meg. Összefoglalva a korpusz jellemzőit, arra lehet következtetni, hogy egy tipikus eredeti közlemény 10 mozzanatból áll. A tudományos közlemények a vizsgálandó területtel kapcsolatos korábbi kutatások áttekintésével kezdődnek és kijelölik az új kutatás célkitűzéseit. Az adatgyűjtésre és kutatási módszerekre vonatkozó mozzanatok részletesen és kötött sorrendben kerülnek bemutatásra. A műfaj záró- és hangsúlyos mozzanata a kutatás eredményeinek megvitatása és a konklúzió. Az újdonság kiemelése és részletes tárgyalása alapvető elem ebben a

műfajban, hiszen a tudományos közlemények szerzőinek célja, hogy új kutatási eredményeiket megismertessék és elfogadtassák a tudományos közösség tagjaival.

A köntörfalazás különösen gyakori a 8. mozzanatban, amelynek kommunikatív célja a főbb eredmények megvitatása. Ez a mozzanat az eredményeket a hipotézisek és a szakirodalom vonatkozásában vizsgálja, itt jelennek meg leginkább a bizonytalanság és az udvariasság nyelvi elemei. Az episztemikus modalitás a köntörfalazás leggyakrabban alkalmazott nyelvi eszköze a korpuszban. A leggyakoribb segédige a *may*, a leggyakoribb ige a *suggest*.

A korpusz alapú vizsgálat a műfaj kommunikatív céljait, retorikai szerkezetét mutatta be, valamint részletesen feltérképezte egy retorikai célokat megjelenítő nyelvi eszköz, a köntörfalazás mintáit. A tanulmányban leírt műfaji elemzés az eredeti közlemények jellemzőit a részletes mozzanatelemzés eredményeként árnyaltabban írja le, mint az IMRAD struktúra. Az elemzés iránymutatást nyújthat az ilyen szövegek szerzőinek az üzenetek hatékonyabb megformálásához és a kívánt eredmények eléréséhez. A lexikai köntörfalazás jellemző mintái jól tükrözik az elemzett műfaj sajátos konvencióit, továbbá választ adnak arra is, hogy a diskurzusközösség tagjai hogyan használják ezeket a nyelvi eszközöket. A köntörfalazás lexiko-grammatikai technikáinak ismerete hasznos az angol egészségtudományi szaknyelv elsajátításában, illetve további nyelvészeti kutatások alapját képezheti.

Hivatkozások

- Brown, P. – Levinson, C.S. (1987): *Politeness: some universals in language usage*. CUP: Cambridge
- Fryer, D. L. (2012): Analysis of the generic discourse features of the English-language medical research article: A systemic-functional approach. *Functions of Language*. 19/1. 5-37
- Hyland, K. (1998): *Hedging in Scientific Research Articles*. Benjamins: Amsterdam
- Myers, G. (1989): The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*. 10. 1-35
- Nwogu, K. N. (1997): The Medical Research Paper: Structure and Functions. *English for Specific Purposes*. 16/2. 119-138
- Rébék-Nagy, G. (1999): *Modulation of Authors' Claims in Medical Research Articles*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Salager-Meyer, F. (1994): Hedges and Textual Communicative Function in Medical English Written Discourse. *ESP Journal*. 13/2. 149-169
- Scott, M. (2012): WordSmith Tools version 6. Lexical Analysis Software: Liverpool
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. CUP: Cambridge

ABSTRACTS

Aradi András

Context as a decisive factor of discourse interpretation in relevance theory and translators' practice

Research based on the conclusion of relevance theories have recently been applied in the explanation of certain phenomena peculiar to the process of translation. A fundamental proposition of Sperber and Wilson's theory illustrates how people are willing to direct attention to information which is specifically relevant to them. The processing effort one invests in understanding and interpreting utterances/texts should result in receiving appropriate contextual effects (meaning, it is a useful source of information). This study presents the analysis of short Hungarian texts translated from English and, implementing the concepts of relevance theory, seeks to demonstrate that cohesion and coherence alone are not sufficient for correct interpretation of discourses; the translator also requires the complete knowledge of the context (understood as the features of non-linguistic background to a text) in order to provide the correct interpretation and translation of the text.

Beták Patrícia

BME-TFK-PROFORD's mentoring program

In January 2016, BME-TFK and Proford launched the M Mentoring Program. The basis of the program (experienced professionals offer help to participants) initiated by the cooperation of the partners cannot be considered fully innovative in itself, however, the innovation is rather that despite the great number of participants (mentors, mentees, methodology supervisors, teachers) the program is being realised within a strictly organised framework, with synchronized methodology and under constant monitoring (via multidirectional consultations). Additionally, one of its primary goals is publishing good practices. The present paper reviews the program's main concepts, tasks, methodology and schedule, its declared aims and the goals which have successfully been achieved.

Bocz Zsuzsanna

The figurative senses ‘piros’/‘vörös’ in Hungarian of the Italian word rosso (red)

In Italian there is only one lexical form – *rosso* – for determining the colour spectre of red, which is characterised by two lexical forms in Hungarian, i.e. ‘piros’ and ‘vörös’. The colours of the Hungarian flag are well-known to all Hungarians: red (piros), white and green. Nobody would use the word ‘vörös’ before white and green when describing the Hungarian tricolour. If the term ‘vörös’ was used for the flag, being aware of the Hungarian historical-cultural context, the speaker would most probably make reference to a typical example of the symbol system of the communist (socialist) regime. Similarly, Hungarian speakers would never say that an onion is ‘piros’ or an apple is ‘vörös’. Nevertheless, in certain contexts the two colours seem to be interchangeable: one may use both ‘piros’ and ‘vörös’ for describing someone’s nose, but while the first form indicates that the given person’s nose has changed its colour because of having a cold, in the second case the shift of colour is rather to be attributed to the overconsumption of alcohol. A similar phenomenon is to be observed in figurative expressions, e.g. the Italian *guardia rossa* (red guard) can only be ‘vörösgárdista’ in Hungarian and never ‘piros’ and the Italian *cartellino rosso* (red card) can only be ‘piroslap’ in Hungarian and not ‘vörös’. The aim of the present paper is to describe the various categories that may be defined at the translation of figurative phrases including the Italian colour term rosso into Hungarian and to detect the motivation behind using the word ‘piros’ in certain phrases and ‘vörös’ in others.

Czellér Mária

Varying perspectives on the choice of language text books in teaching foreign languages for economic purposes

A particularly important task in the framework of the language teaching carried out in higher education is to develop the type of specialist language competence which students will require in their work, while at the same time preparing them for the language exam they need in order to graduate. The purpose of this study is to introduce the specialist language teaching books and teaching material used at the Faculty of Economics at the University of Debrecen for the four foreign languages (English, French, German and Russian) offered to students studying Tourism and

Hospitality. After introducing the framework and requirements for foreign language teaching in this faculty, we examine which are the dominant issues in the selection of text books, discuss the criteria which affect the choice, and analyse how the language exam as a teaching and learning goal, effectively influences the choice of text book.

Czéereová, Beáta – Mazurová, Helena

The Role of Intercultural Communication in Teaching Business English

The issue of intercultural communication has become the concern of many language teachers. The purpose of involving intercultural communication elements into language teaching is to raise intercultural awareness of students and enable them to gain intercultural communicative competences that would enhance their effective functioning in intercultural interactions. The need to develop intercultural communicative competence as a non-separable part of language teaching is essential especially for teaching students of Business Studies. The paper is focused on identifying and analyzing cross-cultural elements in teaching Business English. The authors will examine what the content of the cultural information provided is, how it is presented, what task types are used. The impact of intercultural exposure on students' ability to recognize and master communication across borders in the language learning process will be also discussed.

Csatári Dóra

Contribution to the utilization of technical language competencies of students majoring in tourism and catering at the Faculty of Economic Sciences of the University of Debrecen

Majors prescribing two technical language exams as training and qualification criteria enjoy outstanding attention within technical language education. One of these majors is the Tourism and Catering Business Administration degree. A degree without excellent job-related foreign language skills will bring little or no success in the course of employment. This paper aims at presenting the results of a questionnaire investigation conducted among tourism and catering majors of the Faculty of Economic Sciences at the University of Debrecen. The investigation focuses on determining how students utilize their technical language knowledge

during university studies, e.g.: study tours abroad, internships, and writing a thesis or a Scientific Student Association research paper. The scope of the examination also includes the students' attitudes, difficulties and possibilities related to technical language studies.

Élthes Ágnes

Architectural vocabulary in urbanistic space in Zola's, *The Belly of Paris*

Zola's novel, „The Belly of Paris”, offers us a rare example how the dynamic functioning of a specific language and literary agents register. The present analysis focuses on the architectural writing including a brief review of the theoretical background of the relationships between literature and architecture, offering a short outlook on the role of architecture in Zola's oeuvre. The most relevant categories of architectural and urbanistic terms occurring in novel text will be established. I wish to highlight the phenomenon of connotative colorization of denotative terms. The metamorphosis of the pavilion roofs depending on the emotional state of different actors will be analysed, however, not in details, due to the limited spatial frames of the present article. Certain parts of the texts can be incorporated into the thematics of our language courses for specific purposes, namely for architecture at our University. The simultaneous double register existing in Zola's novel justifies it for „The Belly of Paris” to be presented among other themes at this Conference of languages for specific purposes. The authenticity of functional architectural character of Les Halles Centrales is performed through the presentation of the large range of gastronomic foods sold in the pavilions. In my conference's speech, the multiple layers of the role of gastronomic products were analysed, but the spatial limits won't allow it to effectively cover it in the present article.

As a larger implication of the present research field, the conclusion draws the attention to the fact, in which the comparison of Zola's translations of „The Belly of Paris” may enrich the empirical translation studies through the simultaneous analysis of both literary and specific translations

Gyuró Mónika

Using Grounded Theory as a Method in the Analysis of Drug Abusers' Language

Within subcultures, people express their particular understanding of relations through the use of figures of speech, such as metaphors. Metaphors are likely to provide a model of how to understand people's emotions and ideas. We have chosen Grounded Theory as a method for the analysis to demonstrate the richness of qualitative research and the complexity of communicative encounters. Grounded Theory is a research method of the iterative/thematic approach using systematic data analysis by a generation of codes and categories. The open, axial, and selective coding show repeated patterns in text that contribute to the deeper understanding of cognitive processes. The study focuses on drug abusers' narratives to demonstrate how the metaphorical concepts revealed the positive and negative drug experiences.

Hajdu Zita

Developing Intercultural Competencies in Foreign Language Education

As studying a foreign language establishes an on-going connection with the given culture language classes provide a natural environment for developing cross-cultural communication skills. One of the tasks of foreign language classes is to prepare students for the assignments of the employee selection process including tests in intercultural competencies. Apart from possessing foreign language proficiency, recent graduates are expected to be conversant with the target culture, furthermore, being open, receptive and tolerant towards other cultures. Before designing the curriculum for the English language Intercultural Communication Competencies course, we examine how much the would-be students, who have not completed cross-cultural studies before, are aware of the importance of cross-cultural communication skills in employment, the interactions between language and culture, or the importance of identifying with their own culture. Additionally, we want to find out how familiar they are with the non-verbal communication tools. A further area of study is how much they know about soft skills and the role of intercultural competencies in

improving them. The paper also deals with the economic and social benefits of cross-cultural studies and communication.

Hambuchné Köhalmi Anikó – Szántóné Csongor Alexandra – Kráncz Rita
– Sárkányiné Lőrinc Anita

Subjective utterances within the structural organization of doctor-patient dialogues

The present study is intended to analyse the interactive elaboration of subjective illness theories related to hypertensive patients in physician-patient dialogues. The linguistically oriented research implements the method of conversation analysis, which was complemented by an Illness Perception Questionnaire, to thoroughly describe the patients' subjective utterances at different levels of the sequential order of the dialogues. The study corpus includes 325 dialogues. The correlational study between sequential patterns, participants and the elaboration of subjective utterances yielded unexpected results. The interpretation of these results may help understand the reasons for the fragmented elaboration of subjective illness theories in doctor-patient interactions, furthermore, the interpretation may contribute to the improvement of effective doctor-patient communication.

Hegedűs Anita

Examining the Validity of a PROFEX Listening Comprehension Test Based on Item Analysis

This paper investigates the validity and reliability of a listening comprehension test in support of the PROFEX English for Medical purposes exam at level B2. The sample for the investigation consisted of 159, 20-item test papers. First, SPSS was used to examine the facility values, discrimination, internal consistency and the descriptive statistics of the 20 items (mean, median, minimum, maximum, range, standard deviation, variance, standard error of measurement, skewness and kurtosis were also investigated. The reliability of the individual items were also analysed utilizing the item-response theory. The test has been repeatedly demonstrated to be reliable, however, both methods (descriptive statistics and item-response theory) indicated problems with one item.

Hrivíková, Tatiana

**Value orientation as an instrument in developing intercultural competence
(Heroes of English and Slovak folktales as representatives of their cultures)**

The paper deals with the topic of cultural values as the core component of cultures and how the identification of cultural values can be practiced by the use of folktales. Based on the ABC model of intercultural competence, we try to offer both theoretical knowledge and hands-on practice in learning environment to interpret visible aspects of culture represented by heroes, symbols and rituals as manifestations of core values. The analysis and comparison of Slovak and English folktales, especially the characters of heroes and villains can provide students with enough insight to discern the motives, beliefs and most of all values that the particular cultural community fosters through its folk tradition.

Jakusné Harnos Éva

Possible Aspects of the Typology of Special Language Texts

A language teacher is compelled to conduct genre analysis to some extent during the teaching of a foreign language for specific purposes. The mapping and classification of the speech genres including the written texts used in special language communication is indeed essential for designing classroom activities which are deemed realistic. Discourse analysis, sociolinguistics, pragmatics and cognitive linguistics provide clues to developing a typology of special language texts. Nevertheless, it poses a difficulty in which no comprehensive and systematic model of both general language and special language texts is currently available. Consequently, this study attempts to outline only the basis for the classification of military special language texts, which encourages further development. Taking into consideration the hierarchical structure and complex operation of a defence force as an organisation, the author suggests the theory of speech acts as a starting point for establishing a special language text classification model. Key words: text typology, genre analysis, pragmatics, speech acts, military special language

Kaščáková, Eva
Key Issues in ESP Course Design

This paper briefly mentions the origin, concept, and development of English for Specific Purposes (ESP) over the course of time and focuses on the key issues in designing tertiary ESP courses, taking into consideration learners' motivation, needs, skills and abilities including other stakeholders' requirements. In the university environment, it is important to find the right balance between English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP), depending on the stakeholders' needs and requirements. The author also illustrates several problems which may arise in the course design, either due to a lack of information on the stakeholders' needs and requirements or due to a lack of language teachers' / course designers' experience. Reliability of needs analyses is discussed in relation to tertiary ESP course design, with regard to the shortcomings of target and present situation analyses, and also considering students' attitude to providing a genuine view of their current skills and needs.

Kiszely Zoltán
Fair(er) assessment in the legal context of language examinations in Hungary?

An unresolved dilemma of language examinations accredited by the state in Hungary is the controversy between a fair(er) assessment and the transparency of the examination process. If the examinees' written performances are scrutinized by the tools of modern test theory, not only the ability of the examinees and the difficulty of the assessment criteria, but also the severity of raters can be touched upon; therefore, a fair(er) assessment can be accomplished. However, it may also mean that the scores awarded directly by the raters will not necessarily correspond with the final examination scores. Due to the fact that after a language examination, examinees in Hungary have the opportunity for viewing the test tasks, their own responses and the scores they received, the situation that some examinees' final scores are different from the ones visible on their test papers could hardly be handled. This case could be further complicated if the final scores were lower than the ones written on the test paper. The present paper discusses the methodology of fair(er) writing performance assessment based upon multi-faceted Rasch measurement and

also analyses whether the controversy outlined above can be resolved, if it is to be resolved at all.

Kožaríková, Henrieta

Borrowing of English Financial Terminology

The subject of this research is English financial terminology, its character, usage and adoption utilized within the system of target language. The main objective was to identify the most frequent form used in borrowing of English financial terms. Additionally, this research concentrates on the adoption of lexical unit and on questions related to the activity of target language (Slovak language) in the process of borrowing. Methodological background of the work is based on the theory of lexical motivation. The main approach of research is the principle of motivational relation of terminological and interlingual motivation to other types of motivation. The results demonstrate multiword terms (mostly hybrids) adopted in the system of Slovak language on word-formation levels represent the most frequent form of borrowings of English financial terms. Based on the results, it possible to state the process of borrowing of English financial terminology cannot be characterized only as automatic or a mechanical one, but Slovak language appears to be relatively active.

Kránicz Rita – Sárkányiné Lőrinc Anita – Hambuchné Köhalmi Anikó –
Nagy Gabriella – Rébék-Nagy Gábor – Boronkai Dóra

Deixes in the Hospital Teacher's Lessons

Today, chronically ill children are being educated through the effort of the Pécs Hospital School Staff. The present study seeks to explore several micro-level characteristics involving the level of textual organization of the lessons. The investigated corpus was recorded during authentic hospital educational services, and subsequently transcribed with the Folker 1.2. Program, a software developed for the transcription of natural conversation by German researchers. A hospital lesson involves tutoring a single child, thereby dialogues can be generated and utilized within the corpus. Deixis analysis, which primarily describes micro-structures, was identified as a most appropriate method in accurately transcribing the linguistic and situational context relations of all the dialogues collected. The name of the method originates from an ancient Greek grammatical term 'point to' and

it may be interpreted as a pragmatic event. The involvement of a deixis as a linguistic event or activity, is not limited specifically to the literal content of the dialogues themselves, but it is also regarded as a non-verbal tool of communication, which has a major importance in hospital lessons embedded in a special context.

The primary objective of the study is to explore to what extent the ill child's temporary hospitalization status is expressed at the linguistic level.

Kurtán Zsuzsa – Sajgál Mónika – Vinnai Edina

Clarifying meaning in legal specialist-layperson interactions

It poses a problem in many hierarchical specific speech situations that the addressers of messages cannot fully understand the possible interpretation problems of the addressees, thus the relevant realization of their speech intentions is hindered in their speech acts. Within the frame of research into legal language at the University of Miskolc, developing previous results further, a discourse analysis of police interrogations was carried out. This paper investigates whether the norm in a given speech situation is against the norm required, and what language patterns can be revealed. In order to explore the language patterns occurring, we focus on the speech acts of informing and warning that play a key role in fair trial requirements. It is shown how the success or failure of self-representation and the categorization of others may influence speech act possibilities. Examples are introduced for the illustration of language patterns used for the clarification of meaning.

Nagyné Bodnár Klára – Farkas János – Domonyi Renáta

**Thoughts from the Faculty of Economic Sciences of Debrecen
University on Developing Listening Skills Required in Business
Language Exams**

While preparing students for business language exams, we often experience that students possessing reasonably good language skills in both oral and written communication and in command of a wide range of technical vocabulary, tend to fail when it comes to listening to comprehension tests. The listening part of the exam is considered to be a kind of bogeyman by the majority of students and exam statistics justify these fears. The aim of our presentation is to provide ideas to enable students to effectively improve their listening skills. When teaching

business language, it is impossible to ignore the potentials of digital resources, which are truly a goldmine for practising listening comprehension, and the world wide web offers us endless lists of audio and video materials, radio and television broadcasts just a click away. Since all students spontaneously use such digital materials on their own, our task is to provide them with methodological guidelines on how to maximize the potential benefits of such resources.

Keywords: listening comprehension, business language, preparation for language exam, digital resources, efficiency

Németh Tímea – Szántóné Csongor Alexandra
**Intercultural Orientation of Freshmen at the Medical School of the
University of Pécs**

As one consequence of globalization, the number of students who decide to seek an international education has been increasing in recent decades. This has a significant impact on higher education, as student groups of homogeneous cultural values have ceased to exist. Since 2004, when Hungary joined the EU, the degrees earned from Hungarian higher education institutions have soared. Over the past few decades the student body of the four medical schools in Hungary has become more and more international. They are comprised of a multi-ethnic, and increasingly multicultural student population. How should medical students be prepared in order to easily adapt to the culture of their new learning environment? What are the tools and methods that help their integration? This paper seeks to find answers to the questions above.

Némethová, Ildikó
Human Behavioural Diversity across Cultures

Human interactions take place within a specific social and physical environment. The social context exerts an influence on how individuals from diverse cultures behave. Patterns of thinking and behaving are always interpreted within an interactive situational context. In order to manifest adequate behaviour within a given context, it is necessary to consider how different cultural value orientations, social roles, interaction goals, and the physical and psychological features of the setting can influence the outcome of any human interaction across cultures. Human behaviour is

perceived as the product of the interplay between universal psychological processes, social roles, and individual role identities. Cultural transmission of meaning systems occur through the development of values, which are guiding principles that refer to desirable goals which motivate behaviour.

Polcz Károly

A Terminology-Oriented Approach to Teaching English for Marketing

Although uniform terminology plays an important role in professional communication, ESP students studying the language of marketing are often faced with the problem that the available English-Hungarian terminological sources (e.g. dictionaries, glossaries, internet databases) provide several Hungarian terms for the same concept. This is bound to lead to terminological confusion as students without any training in terminology may find it difficult to cope with the problem of synonymy and polysemy. Selecting the correct Hungarian term in the given context and creating terms missing from the conceptual system of the target language also pose a challenge unfamiliar to students. This necessitates to raising terminological awareness and develop terminological competence. In this study, first, an attempt will be made to define terminological competence in ESP and describe the related skills and abilities. This will be followed by a discussion of one of the possible models aimed at developing terminological competence. Finally, a terminological approach will be presented to teaching English for Marketing in the framework of the subject Business Language Environment taught at Budapest Business School, College of International Management and Business with special focus on those tasks and exercises that prove effective in raising terminological awareness.

Rodek Begella Annamária

Modification of the meaning's priority of polyseme words in the mental lexicon

In a natural language, most of the colloquial words, for example, agy, béka, mandzsetta – brain, frog cufflinks – placed within a technical context have a new meaning. This study is based on a word association test of twenty terms selected from a database including nearly two hundred Hungarian words. The aim of this study is to analyse the modification of

the position and the priority of technical meaning of polyseme words in the mental lexicon, if the language speaker works within a technical environment in which the colloquial word also functions as a technical term. According to the hypothesis, the technical meaning of the colloquial words appears with higher priority in word association tests for the persons with technical knowledge than for the control group. Furthermore, the words with technical meaning transferred to the common knowledge can be detected by the non-professional control group. The analysis presents that the technical meaning appears in the word association test and reveals the rank of technical terms among colloquial words. Finally, the technical meaning of colloquial words transferred in common knowledge is identified by the control group.

Sárkányiné Lőrinc Anita – Rébék-Nagy Gábor – Kráncz Rita – Hamarné
Sávay Judit – Hambuchné Köhalmi Anikó

The Outcome of Simultaneous Talks in the Doctor-Patient Interactions

Interactions in the field of institutional communication include special aims of the participants by which they are related to their identity within the institute (eg. doctor-patient), and these interactions correlate within a certain framework. In order to maintain the institutional framework, the participants should adhere to the rules of communication. Certain rules that can occur in everyday communication, such as overlapping utterances, should be avoided within an institutional setting.

The focus of this study is the investigation of simultaneous talks in doctor-patient communication using the method of conversation analysis. 15 talks were digitally recorded, transcribed and analyzed using the “Folker” software developed for the transcription of natural conversation by German researchers. The program quantified the number of turns and simultaneous talks.

Due to the high number of overlapping utterances recorded during turn-takings, our investigation was also directed to the exploration of the extent, duration and characteristics of overlapping utterances and turns following simultaneous talks.

Seidl-Pécs Olívia

**Theoretical and practical aspects of LSP translations 2.
What is the impact of the new spelling rules in the spelling of LSP
translations?**

The requirements for language competence assume that translation service providers have a high level of knowledge of both the source language and the target language. This means that the task of the translator partially is to produce a text in the target language in such a way that it complies with native norms (EN 15038).

Compliance with the spelling rules is a primary aim during the preparatory phase of translation, or during terminological work. Therefore the inherent requirement of the terminologist's work is to adhere consistently to the standards of spelling rules when producing terminology. This is also a crucial factor of a consultant in order to ensure high quality translation. The Inter-Department Standing Committee on the Hungarian Language of the Hungarian Academy of Sciences issued the renewed system of spelling rules in September 2015. This 12th edition not only reflects the contemporary interpretation and wording of the rules but 8,000 new words were added to the previous 1984 version. The earlier, 11th edition of the rules expired on 1 September 2016. In my study I will look upon major changes in the regulations with special regard to the amendments that are important concerning terminology management and to the newly regulated terms

Spiczéné Bukovszki Edit

Language learner autonomy in LSP

The paper presents the role and importance of language learner autonomy in higher education including a special focus on learning languages for special purposes. A questionnaire-type survey has been carried out among LSP teachers in higher education (n=370). The purpose of the research is to explore the professional attitudes and methods of language teachers in order to properly interpret and foster autonomy in language learning and teaching. It is necessary to learn what beliefs teachers have about language learners' autonomy as beliefs and attitudes influence the teaching practice to a great extent. The focus of the research is on how teachers interpret the notion of autonomy and how they see their roles in forming and encouraging learner autonomy. In the paper, the theoretical models and

relevant research findings are introduced and contrasted to the statistically (SPSS) analysed results of my own research.

Sturcz Zoltán

On concerns of BME (BUTE) students on native language and language for specific purposes

In the academic portfolio of the Budapest University of Technology and Economics, there is a special place for studies of the native language. The subject “Fundamentals of Language for Specific Purposes Development,” is accessible to every student of the university. Teaching experiences of long decades have proved that language consciousness and attitude of students towards LSP are considerably poor and insufficient. This fact has a pedagogical impact upon LSP learning in foreign languages in addition to causing problems in studying professional subjects within the native language. While studying professional subjects in the native languages, students become acquainted with characteristics of LSP phenomena of their native language. The latter knowledge raises questions about the theoretical and general features of LSP as such. Reaction of students on warm up tasks, introductory questions and problems during the course demonstrate that the notion of LSP, the characteristics of its usage, its specific grammatical features, its stratified nature, its structure – all together the independent existence of LSP – are issues which appear as empty or very vague categories in the students’ mind. Our presentation deals with the typical features of this insufficient lingual consciousness of students towards LSP. The definite goal of the course is to shape the lingual consciousness of students towards LSP, to develop their responsibility towards LSP in the native language as well as to provide theoretical and language pedagogical support for teaching LSP in foreign languages.

Szántóné Csongor Alexandra – Németh Timea

Analysis of Rhetorical Moves in Medical Research Articles

The present study includes a corpus of 30 medical research articles. First, the study attempted to characterize the discourse structure of this genre. The texts in the corpus were analysed and divided into moves, which mark the content of the particular discourse unit. The next step of the

investigation was a linguistic analysis of the moves, focusing on the use of hedging, which is a typical element of medical discourse. Typical lexical items commonly regarded as hedges were selected, and, other expressions that relate to tentativeness and uncertainty were also identified. Based on the analysis of the selected 30 texts, the most typical was a move structure including 10 moves. Hedging devices were categorized into the following distinct grammatical classes: modal verbs, semi-auxiliaries, lexical verbs, adverbs, adjectives and nouns. Prototypical forms of hedging were investigated and classified in each move.

Szekrényesné Rádi Éva

Empirical Research on Metaphors and Metonymies of Language of Economics within the Framework of a Word Association Test from a Cognitive Linguistic Perspective

This empirical research examines metaphors and metonymies of the Language of Economics within the framework of a word association test. Students who study economics and those who do not were asked to respond to certain specific expressions with a metaphoric or metonymic structure. From a cognitive perspective, metaphors are based on the correspondences of two domains (source domain and target domain) and the metonymies are founded on the correspondence within one domain. The question, whether the source domain, i.e., the meaning of standard language, comes into play, will be answered and analysed from several viewpoints (stimulus-words with technical meaning and stimulus-words with technical and general meaning as well; answers of experts of economics and non-experts: common economic expressions, common expressions of the standard language, types of the answers). The results can be applied in several fields: in research, on ambiguities in the Language of Economics, in teaching the Language of Economics, in the Language of Advertising and in the Language of Technical Journalism. This research completed in 2012 at ELTE and BGF aims to emphasize that the knowledge of the Language of Economics is needed not only for experts but also for non-experts.

Tar Ildikó
**Use of Memory Techniques -
Questionnaire Survey Among the Students of Debrecen University:
Effective Memory Processes**

Rebecca Oxford classifies memory techniques in the group of direct learning strategies used by L2 learners in her taxonomy (Oxford, 1992/1993). The paper seeks to survey the use of these strategies by students at the Economic Faculty, Debrecen University through the effective use of a questionnaire survey; attempts to explore the fundamental mechanisms of human memory, the effects of emotions on memory and attention, and the impact of stress hormones. The results suggest that teachers, especially language teachers, play an outstanding role in allocating memory techniques resources and enhancing their students' attention and memorization processes through developing the right way to act as helpers in the language classroom based on trust and mutual respect.

Vargáné Kiss Katalin
Certain Aspects of Translating Financial Terminology

As a result of the globalisation of finances we face that most new financial concepts are coined in English. Therefore, there is an increasing demand for their translation into Hungarian. The recent global economic events (e.g. financial crisis, banking supervision, risk management) have led to the emergence of terms whose borrowing, knowledge and use have become essential not only for experts but also for average people,

The paper deals with the following issues:

- What theoretical basis is provided by terminological research for translation studies?
- How do the new terms fit into the conceptual system of financial terminology?
- What difficulty may arise when translating new concepts into the target language?

The paper presents some concepts related to the financial crisis and credit risk.

Veresné Valentinyi Klára

Conclusions of a comparative study of translations at a language exam, pedagogical translations, qualifying translations and professional translations by proofreading parameters and operations

The article provides an account of the results of a small-scale study on proof reading parameters and operations conducted at Szent University with language learners and beginner translators, and compares its findings with those of a large-scale study conducted by Péter Iván Horvath with professional translators. Based on the findings, several conclusions will be drawn and suggestions will be provided for translator training institutions.

Wiwczarowski, Troy Brian

Meeting Business Demands of University L2 Courses

Commonly referred soft skills not only assist employees in thriving on the job. Soft skills, once honed, mean that these employees become invaluable assets to the organization or corporate entity to which they belong. What areas of competency covered by such skills have in common is the demand that an employee at any European or multinational company in Europe should possess a working command of a relevant business foreign language. Due to the difficulties many foreign language programs have been subjected to at universities across Central Europe, it is time to ask business to support language programs at European universities. However, in order to gain this strategically, business needs hard evidence with respect to the fruits of our labors. This article introduces an exciting new tool universities, colleges, students and employers can use to forge closer cooperation, by providing all these stakeholders with valuable, up-to-date information on the L2 and SP development and status of those seeking to enter the workforce or to find new opportunities within it.

Zsubrinszky Zsuzsanna

A key to successful negotiation: emotional intelligence (EQ)

In preparing university students for the tests of life, lecturers need to provide them with the required competencies and resources to achieve their goals, to effectively solve problems, to build and maintain supportive relationships and to sustain their psychological and social wellbeing. The present study demonstrates the thoughtfully developed and implemented

business negotiation course at Budapest Business School, which aims at enhancing students' EQ competencies, which surely will contribute to their performance success within their career in the future. The course material focuses on five areas of EQ: (1) self-awareness and control, (2) empathy for others, (3) social expertness, (4) personal influence, and (5) mastery of purpose (Lynne 2008). The ideas and tasks presented in this paper are targeted at relationship building (increasing and decreasing rapport), the balance of voice, physical appearance, language used, beliefs and values, behaviours and context. I genuinely hope that the tasks presented in the paper are useful starting points for curricula designers seeking to supplement curricula with EQ competencies as well as for potential employees.

